Education system and identity issue in Algeria

Thesis · June 2019

DOI: 10.13140/RG.2.2.23277.44007



محمد طاهيري
Ziane Achour University of Djelfa

Ministry of Higher Education and Scientific Research

Ziane Achour University of Djelfa

Faculty of Social and Human Sciences

Department of Sociology and Demography

Education system and identity issue In Algeria

Dissertation for PhD (LMD) Specialization in Educational Sociology

presented by the student :

MOHAMED TAHIRI

Under the supervision of:

AMHAMED BEN LARBI

University year 2018/2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور –الجلفة –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل م د) تخصص علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالب :
- محمد طاهيري

تحت إشراف:
د. امحمد بن العربي

بكاي الميلود	أستاذ	رئيسا	جامعة الجلفة
بن العربي امحمد	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا	جامعة الجلفة
مهدي عمر	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة الجلفة
رحاب المختار	أستاذ	عضوا مناقشا	جامعة المسيلة
عزوز عبد الناصر	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المسيلة
نوري محمد	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة الأغواط

السنة الجامعية 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

أتوجه بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف على جميل رعايته لي

وإشرافه عني في هذا البحث،

كما أتوجه بشكر خاص لأستاذي عبد القادر محمدي

على كل ما قدمه لي من دعم ومساعدة،

كما أشكر أخي وجاري بشير هرهر على صبره علي وتفانيه

في إخراج هذا البحث ،

وأشكر أخي طاهيري اسماعيل وعائلته الكريمة على مساعدتهم لي

وأشكر الطاقم الإداري والتربوي لابتدائية أول نوفمبر بمدينة مسعد

و كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في هذا العمل

وَجَزَى اللهُ عَنِّي الجَمِيعَ بِكُلِّ خَيرٍ

إهـــــداء

أهدي هذا البحث

لوالديّ الكريمين وأفراد أسرتي الأعزّاء

وإلى الزّوجة الكريمة

وإلى مشايخ الزّاوية الطّاهرية

وأخصّ بالذّكر الشّيخ سي عبد الرّحمان بن سي بلخير

وإلى الشّيخ سي عبد الرّحمن بن الطّاهر بطل المقاومة الشّعبيّة بمنطقة مسعد

وإلى الأمير عبد القادر بن محي الدّين الجزائريّ رمز الشّخصيّة الحضاريّة الجزائريّة

وجزى الله عنّي الجميع بكلّ خير

الملخص:

جاءت دراستنا هذه بعنوان "النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر" وكنا نهدف من خلالها إلى ربط الظاهرة ظاهرة الجدل الهوياتي بسياقها السوسيوتاريخي للحصول على تفسيرات علمية بعيدا عن الاجتزاء والاختزال والتحيز الايديولوجي، وذلك اعتمادا على مقاربة نقدية صراعية تشمل تنظيرات مايكل يونغ ولويس التوسير وذلك لكي نفهم آليات الصراع في الاصلاحات التربوية، كما اعتمدنا على مقاربة بنيوية صراعية هي مقاربة التثاقف من أجل فهم أسباب هذا الصراع والاقتراب من استشراف الخطوط العريضة لمآلات هذه الاصلاحات وتأثيرها على النموذج الثقافي الجزائري، فانتهجنا المنهج الوصفي وجمعنا البيانات بواسطة تحليل المحتوى الذي طبقناه على عينة من المناهج الدراسية وهي مناهج المواد ذات الصلة بعناصر الهوية: اللغة العربية، التربية الإسلامية، والتاريخ في مرحلة التعليم الأساسي وعينة من القوانين التي تشمل تنظيم الفضاء المدرسي، والقوانين التي تشمل تنظيم المواد المدرّسة والتخصصات المتاحة في الثانوية.

وقد توصلنا إلى أن هناك تباينا بين ما هو معلن وما هو مبثوث في تنظيم المناهج ومحتواها والممارسات، وأن ما جاءت به الإصلاحات لا يعزز الهوية الوطنية بل إنه يحدث قطيعة معها وهو ما يمهد لانبناء نموذج ثقافي كريولي.

الكلمات المفتاحية:

الهوية ، الثقافة، الاصلاحات التربوية، النظام التعليمي.

Abstract

Our study was entitled "The educational system and the question of identity in Algeria". We aimed to link the phenomenon of identity debate with its sociological context to obtain scientific explanations away from derision, reductionism and ideological bias, based on a critical critique of M. Young and of Louis Althusser. We also adopted the approach of acculturation in order to understand the causes of this conflict and to approach the outline of the mechanisms of these reforms and their impact on the Algerian cultural model. We adopted the descriptive approach and collected the data by The analysis of the content we applied to a sample of curricula is the curriculum of subjects related to the elements of identity: Arabic language, Islamic education, history in the intermediate stage and a sample of laws that include the organization of school space, laws that include the organization of school materials and disciplines available in secondary school.

We have found that there is a discrepancy between what is announced and what is embodied in the organization of the curriculum and its content and practices, and that the reforms do not promote national identity, but rather a break with it, paving the way for the creation of a cultural model creole.

key words:

Identity, culture, educational reforms, educational system

Abstrait

Notre étude s'intitulait "Le système éducatif et la question de l'identité en Algérie". Notre objectif était de relier le phénomène du débat identitaire au contexte sociologique afin d'obtenir des explications scientifiques contre la dérision, le réductionnisme et les préjugés idéologiques, sur la base d'une critique critique de M. Young et de Louis Althusser. Nous avons également adopté l'approche de l'acculturation afin de comprendre les causes de ce conflit et d'approcher les grandes lignes des mécanismes de ces réformes et de leur impact sur le modèle culturel algérien. Nous avons adopté l'approche descriptive et collecté les données par l'analyse du contenu que nous avons appliqué à un échantillon de curricula. Il s'agit du curriculum de sujets liés aux éléments de l'identité: langue arabe, éducation islamique, histoire au stade intermédiaire et échantillon de lois. cela inclut l'organisation des espaces scolaires, les lois qui incluent l'organisation du matériel scolaire et les disciplines disponibles dans les écoles secondaires.

Nous avons constaté qu'il existe un décalage entre ce qui est annoncé et ce qui est incorporé dans l'organisation du curriculum, son contenu et ses pratiques, et que les réformes ne promeuvent pas l'identité nationale, mais plutôt une rupture avec elle, ouvrant la voie à la création d'un modèle culturel créole.

mots clés:

Identité, culture, réformes éducatives, système éducatif.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

1- قائمة الجداول :

2- قائمة الأشكال :

مقدمــة

مقدمـــة:

يشغل الحديث عن قطاع التربية في الجزائر حيزا معتبرا من النقاش في الفضاءات الإعلامية من قنوات تلفزيونية وإذاعية وجرائد وكذلك في شبكات التواصل الاجتماعي، حيث تبدي الأطراف المختلفة من قطاع التربية ومن خارجه -كأولياء أمور التلاميذ وأساتذة ونقابيين وأعضاء جمعيات وإداريين ومسؤولين بوزارة التربية ووزراء آخرين وشخصيات سياسية- آراءها المختلفة حول سير المنظومة التربوية بالبلاد وخصوصا الإصلاحات التربوية التي باشرتها الجزائر منذ سنة 2003، وتتنوع مواضيع هذا الحديث من مواضيع تتعلق بالتسيير إلى مواضيع تتعلق بالمناهج والتعديلات التي تطرأ عليها إلى مواضيع تتعلق بمطالب نقابات الموظفين من أساتذة وغيرهم، ولا يخلو هذا الحديث من حدة في الطرح وتراشق بالتهم بين الأطراف ولعل أكثر الأوصاف تداولا هي الأوصاف الإيديولوجية التي تندرج تحت مسمى النخبتين: المعربة والفرنكوفونية.

ورغم جهود الدولة الجزائرية منذ الاستقلال في العمل على ترقية المدرسة بما يناسب مسيرة النهوض والانطلاق بعد الاستقلال وبناء دولة قوية من الجميع النواحي السياسية والاقتصادية والثقافية ومُواكبة لكل المستجدات التي تحدث داخليا وخارجيا؛ إلا أن الإصلاحات التربوية منذ الاستقلال لم تمر دون حصول ردات فعل مساندة وأخرى معارضة، ذلك أن قطاع التربية عرف تنافسا شديدا بين النخبتين سالفتي الذكر، حيث تعمل كل نخبة على أن تؤثر على المدرسة لكي تعيد إنتاج إيديولوجيتها من خلال تربية الأطفال على المناهج التي تسعى جاهدة لفرضها.

ويعود هذا الاختلاف الإيديولوجي بين النخبتين إلى تكوين كل نخبة، فالنخبة المفرنسة تعلم أفرادها في المدرسة الفرنسية إبان الاحتلال، والنخبة المعربة تعلم أفرادها في مؤسسات التعليم التي عرفها المجتمع الجزائري أو من خلال الرحلات إلى الخارج والتأثر بالصحوة الإسلامية التي بدأت الدعوة إليها في المجتمعات الإسلامية. وهو ما انعكس على طرق

تفكير كل نخبة ورؤيتها للعالم، فراحت كل واحدة منهما تحاول أن تعيد إنتاج نفسها من خلال التنافس والصراع على المدرسة.

من جهة أخرى فإن هناك تغيرات أخرى سياسية واقتصادية وثقافية أدت إلى إحداث تأثير على المدرسة، فبعد الاحتلال الذي دمر البنيات التحتية للمجتمع وأثر بقوة على ثقافة المجتمع الجزائري من خلال عدة طرق وباستعمال عدة وسائل جعلت الفرد الجزائري عاجزا وضعيفا على كل الأصعدة: سياسيا واقتصاديا وثقافيا وخصوصا علميا، جاءت فترة الاستعمار الجديد التي شهدت تبعية للدولة إلى دولة الميتروبول، إلى أحداث 1988 وما يليها من أزمة سياسية أمنية ألقت بظلالها على سائر مناحي الحياة، لتجد الجزائر نفسها في نهاية القرن العشرين حبلى بمشاكل متعددة في كل القطاعات في معترك عالم معولم يمتاز بالرغبة الجامحة في أمركة كل شيء وتنميط السلوك الإنساني في كل مكان من العالم وفق الثقافة الغربية وخصوصا الأمريكية، مع تنامي دور المنظمات العالمية .

في هذه الظروف وبهذه الملابسات باشرت الجزائر إصلاحات سياسية واقتصادية واجتماعية في إطار مساعي الانضمام إلى المنظمات الدولية كمنظمة التجارة، وفي الجانب التربوي تم تكليف لجنة لدراسة المنظومة التربوية التي وصفت آنذاك بأنها غير فعالة وتشخيص نقاط ضعفها واقتراح إصلاحات تسمح للمدرسة الجزائرية بمجابهة التحديات التي تواجه الجزائر في كل الأصعدة.

إلا أن الجدل الهوياتي برز إلى الساحة من جديد بين النخبتين وخصوصا أثناء عمل اللجنة ثم بعد ذلك عبر الصحافة، وتم إقرار الإصلاحات سنة 2003 والمصادقة عليها والبدء في تنفيذها تدريجيا، ورافقت عدة منظمات دولية الجزائر في هذه الإصلاحات وأهم هذه المنظمات منظمة اليونيسكو.

وفي سنة 2008 تم إصدار القانون التوجيهي للتربية والذي تضمن غايات التربية المسطرة التي ترمي الإصلاحات التربوية إلى تحقيقها، وقد أكدت المادة الثانية منه على أن

الغاية تكمن في تكوين مواطن جزائري متشبع بعناصر ثقافته وقادر على التكيف مع الظروف المستجدة والتأثير في العالم بايجابية.

وقد تناولت عدة دراسات أكاديمية هذه الإصلاحات من عدة جوانب، وتأتي دراستنا في هذا الإطار أي البحث في الجدل الهوياتي الذي استمر عقودا للوقوف على أسبابه وانعكاساته على واقع المدرسة الحالي والتعرف إلى أي مدى تمثل الإصلاحات المنتهجة الغايات المعلنة.

وقد جاءت هذه الدراسة في تسعة فصول، تناولنا في الفصل الأول الإطار المنهجي للدراسة حيث عرضنا إشكالية الدراسة وفرضيتها وأهم المفاهيم المستعملة في الدراسة وكذا المقاربة النظرية التي تبنيناها وأيضا بعض الدراسات السابقة للظاهرة محل الدراسة.

وفي الفصل الثاني تناولنا مفهوم الهوية ومفاهيم مهمة أخرى تتعلق به كالثقافة وظواهر التثاقف والتماهي، وفي الفصل الثالث تناولنا العولمة كظاهرة تاريخية بدأت منذ حوالي خمسة قرون، واستعرضنا أهم أسبابها وتداعياتها وتناولنا بشيء من التفصيل مرحلتين منها رأينا أنهما مهمتين وهما الاستعمار والعولمة بشكلها الحالي، وفي الفصل الرابع تناولنا الاستعمار الفرنسي للجزائر وركزنا على الآثار الناجمة في كل مناحي الحياة المجتمعية عن الاحتكاك بين الثقافة الفرنسية والثقافة الجزائرية في وضعية الاحتلال، وبعدها أفردنا فصلا خاصا وهو الفصل الخامس عن التعليم في فترة الاحتلال بشقيه التعليم الفرنسي والتعليم الجزائري، وبشيء من التفصيل تعرضنا للتضييق التي تعرض له التعليم الجزائري وانعكاس هذا التضييق على المجتمع الجزائري ومقاومة الجزائريين في سبيل الحفاظ على أدنى ما يمكن الحفاظ عليه من هذا التعليم، وكذا تطرقنا لفلسفة ومخرجات التعليم الفرنسي الموجه للجزائريين طيلة الاحتلال، لنخلص إلى جينيالوجيا النخب التي ستكون في دواليب السلطة ومراكز القرار والوظائف السامية بعد الاستقلال، وفي الفصل السادس تناولنا الإصلاحات التربوية التي أُجريت قبل سنة 2000 واستعرضنا الظروف العامة للدولة الجزائرية آنذاك

وكذا صراع وتجاذبات النخب، وفي الفصل السابع تناولنا إصلاحات 2003 والظروف التي أجريت فيها وكذا صراع النخب.

وفي الفصل الثامن قمنا باستعراض منهج البحث وأداة جمع البيانات وإجراءات المعاينة ووصف لمختلف العينات التي أخضعناها للتحليل وفي آخر فصل وهو الفصل التاسع قمنا باستعراض النتائج المتحصل عليها بعد تحليل العينات لنخلص إلى قراءة سوسيولوجية تركيبية لنتائج الفرضيات الثلاث ثم خاتمة حاولنا فيها حوصلة أهم ما جاء في الدراسة.

وقد حاولنا أن تكون دراستنا مستندة إلى أسس علمية حتى تكون إثراءً وإضافة للتراكم المعرفي الذي حققته الدراسات بهدف تقديم ما يمكنه مساعدة المدرسة الجزائرية، ونأمل أن تتيح هذه الدراسة أسئلة جادة لدراسات مستقبلية مفيدة.

الفصـــل الأول

الإطار المنهجي

1-الإشكالية:

لم يكد الجزائريون أن يتخلصوا من الاستعمار الفرنسي المباشر حتى طفت عدة إشكاليات على مستوى الدولة منها إشكالية البحث عن مشروع مجتمعي يحدد هوية المجتمع ويمكنه من الرقي والتطور، وتجلى هذا البحث في جدل الهوية بين النخب في إحدى أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية وهي المدرسة. فالنخبة المفرنسة تنادي بتبني النموذج الثقافي الحديث؛ الغربي عموما والفرنسي خصوصا أي إحداث قطيعة مع الثقافة الجزائرية التقليدية، عكس النخبة المعربة التي تنادي باستئناف المسار الحضاري للمجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي أي ضمن النموذج الثقافي الجزائري الأصيل.

وتوالى الجدل بين هذه النخب في كل الإصلاحات، والتي كان آخرها الإصلاحات التي أشرف عليها رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة مطلع هذا القرن، حيث عين لجنة إصلاح المنظومة التربوية، والتي تكونت من حوالي158 عضوا وترأس هذه اللجنة عبد الرحمن الحاج صالح ثم خلفه علي بن زاغو، وقد عرفت هذه اللجنة فيما بعد بلجنة بن زاغو، وبعد تسعة أشهر من التشخيص والتحليل والتركيب خرجت اللجنة بملف حوى جملة من المقترحات و قدمته إلى رئيس الجمهورية، ولم يطرح على طاولة النقاش ولا على وسائل الإعلام، وبعد إصدار تقرير الإصلاح اجتمع مجلس الوزراء واتخذ جملة من التدابير لتجسيد هذا الإصلاح الذي انطلق فعليا سنة 2003 (بوترعة، 2014، ص384)

ودار الجدل حول عناصر الهوية في هذه الإصلاحات، فبحسب رابح خدوسي وهو عضو في لجنة إصلاح المنظومة التربوية فإن أعضاء هذه اللجنة يمكن تصنيفهم كالآتي(خدوسي، 2002، ص23):

. ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت الوطنية.

. ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.

. ربع غائب: غياب شخصي أو غياب الحضور(أي لا يتحرك إلا برفع الأيدي).

ويقول علي بن محمد الوزير السابق للتربية أن اللجنة تشكو من اختلال فاضح في تركيبها فهي مكونة من مجموعة من الأشخاص، بعضهم قياديون في أحزاب لائكية شديدة العداوة لكل ما يمت بصلة إلى التوجه العربي الإسلامي في التعليم وفي غيره، وقد اقتضت الخطة حسبه أن يكون ضمن أعضاء اللجنة عدد قليل من المنتمين إلى الاتجاه الوطني العربي الإسلامي. (مسعودي، 2012، ص83). فتركيبة هذه اللجنة أثارت شكوك النخبة المعربة في ما يخص اختياراتها وأفكارها في مشروع الإصلاح.

لكن على المستوى الرسمي تم الإعلان عن الغاية المتوخاة من هذه الإصلاحات والتي تمحورت حول تكوين المواطن المتشبث بهويته والمتفتح على العالم والقادر على التكيف معه والتأثير فيه، كما هو معلن رسميا في المادة الثانية من القانون التوجيهي 04-08، وأهم ما جاء في هذه المادة فيما يتعلق بالهوية هو الآتي:

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية.

- تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب ورموز الأمة" (القانون 04-08، 2008، ص8)

وعليه فهذه المادة حددت مواصفات المواطن الذي تنشده الدولة الجزائرية من خلال إقرار هذه الإصلاحات ومنها أن يكون متشبعاً ومعتزاً بعناصر هويته ومتمسكاً بها.

وتكمن المشكلة في ادعاء وجود غايات مبيتة غير الغايات المعلنة من الإصلاح، وقد تم تناول هذا الموقف الجدلي بين الغايات المعلن عنها و الغايات المبثوثة فعليا من خلال النظام التعليمي في علم الاجتماع من المنظور النقدي ويجلِّي عبد الفتاح تركي حقائق تخص غايات التربية من المنظور النقدي كما يلي (إسماعيل، 2007، ص60):

• ينبغي التمييز بين الغايات المعلنة للتربية وتلك التي تتحقق بالفعل، فليس من الضروري أن تكون الغايات المعلنة هي ما تسعى التربية إلى تحقيقه فعلا، فتكون الغايات المعلنة مجرد دعاية أو تمويه، والغايات الحقيقية مستترة لا يفصح عنها إلا ما يتحقق على أرض الواقع.

• غايات التربية مثل الغايات الاقتصادية والصحية والسياسية، تترجم عن التوازن الذي يتحقق بين القوى الاجتماعية ذات المصالح المتعارضة وتتحدد على أساسه أماكنها في النظام السياسي بين سيد ومسود.

• من السذاجة توهم البعض إمكانية تبني التربية النظامية غايات غير ما يفرضه عليها أصحاب القرار والسلطة.

• يعتبر استقراء تاريخ المؤسسات التربوية وما يجري فيها من ممارسات مدخلا يسمح بالتغلب على هذه الصعوبة ومعرفة الغايات الحقيقة للتربية.

وقبل أن نفحص هذا الجدل بين النخب، وتماشيا مع النقطة الأخيرة التي تحيلنا لتاريخ المؤسسة التربية من أجل فك هذا الإشكال، فنتساءل عن أسباب وجوده أصلا، خاصة أنه خلاف إيديولوجي جوهري بين نخب متعلمة يحدث داخل مجتمع واحد ويصل هذا الخلاف لحد التناقض، وهذا ما يجرنا للحديث عن جينيالوجيا هذه النخب أولا.

يقدم طيبي الغماري النخب التي ُوجدت في الجزائر في 1962، كما يلي (الغماري، 2012، ص54):

1/ النخب المفرنسة: خريجو المدارس والجامعات الفرنسية، تتكون عادة من الجزائريين غير النشطين في الحراك الأمازيغي، يريدون جزائر حديثة وفق المنهج الغربي، فحسبهم أننا عندما نطرح وحشية وهمجية الاستعمار من الحضارة الغربية فإننا نحصل على حضارة حديثة وقادرة على رفع مستوى الجزائريين بدون استثناء وبدون تمييز إلى مستوى الحداثة الغربية.

2/ النخب الأمازيغية: خريجو المدارس الفرنسية، وتزيد على النخب المفرنسة بمطالب ترقية الثقافة واللغة الأمازيغية بدلاً عن اللغة العربية، هذه اللغة العربية التي يعتبرونها لغة محتل يجب إزالتها عاجلاً أو آجلاً .

3/ النخب المعربة: خريجة المدارس الأهلية الخاصة والجامعات العربية التقليدية، نخب مشبعة بالفكر النهضوي الإسلامي والقومي المتأثر بمشروع الأفغاني ومحمد عبده ورشيد رضا، وهي نخب ترى إمكانية نهضة الأمة الجزائرية وذلك بالاستفادة من إنجازات الحضارة الغربية التي تنسجم مع مقتضيات الدين الإسلامي.

وكما نرى فاختلاف هذه النخب من حيث المنطلقات الفكرية والمآلات سيؤدي حتما إلى الصراع حول ماهية المشروع الاجتماعي الذي ينبغي على الجزائر العمل على تحقيقه. ونلاحظ أيضا أن التباين الصارخ بين هذه النخب كان نتيجة مباشرة للاحتلال الفرنسي للجزائر الذي دام 132 سنة، فبعد أن كان الصدام الحضاري في فترة الاحتلال يتم بين المجتمع الجزائري المنتمي إلى الحضارة الإسلامية والاحتلال الفرنسي المنتمي للحضارة الغربية، هاهو يتحول إلى داخل المجتمع الواحد بعد الاستقلال، وهذا يدلنا على وجود تغير ثقافي (سواءً شمل قطاعا واسعا أو ضيقا من المجتمع ولكنه مهم على أية حال كما سنرى لاحقا) حصل في المجتمع الجزائري أثناء فترة الاحتلال. ويحيلنا هذا إلى موضوع نتائج احتكاك وتماس ثقافتين مختلفتين، وهو ما اصطلح عليه بـ : التثاقف.

صدر عن مجلس الولايات المتحدة للبحث في العلوم الاجتماعية سنة 1936 تعريف التثاقف في مذكرة عنونت بـ: "مذكرة في دراسة التثاقف" بأنه: «مجموعة الظواهر الناتجة من تماس موصول ومباشر بين مجموعات أفراد ذوي ثقافات مختلفة تؤدي إلى تغيرات في النماذج الثقافية الأولى الخاصة بإحدى المجموعتين أو كلاهما» (كوش، 2007، ص93) وبعد هذه السنة تراكمت الدراسات في هذا الميدان، وكان من بين نتائج هذه الدراسات هو التوصل إلى أن العلاقات الثقافية يجب أن تدَرس في ضمن مختلف الأطر الاجتماعية التي يمكن أن تفسر الاندماج أو التنافس أو النزاع، وأن ظواهر التثاقف تشكل ظاهرة اجتماعية

كلية تمس كل مستويات الواقع الاجتماعي والثقافي، وأن كل تغير ثقافي يحدِث آثارا ثانوية غير متوقعة ولا يمكن تفاديها ولو كانت غير متزامنة. فمفهوم الثقافة إذن أصبح يتحدد بمنظور سوسيوتاريخي فهي «إنتاج تاريخي ينخرط في التاريخ وبتحديد أدق في تاريخ العلاقات الاجتماعية، من الضروري إذن من أجل تحليل نسق ثقافي تحليلُ الوضعية الاجتماعية التاريخية التي أنتجته على الصورة التي يكون عليها»(كوش، 2007، ص-ص:100-119).

وأخذا بشرط الوضعيات الاجتماعية، قدم الأنثروبولوجي والسوسيولوجي الفرنسي روجي باستيد إضافة نوعية لدراسات التثاقف، حيث قام بنمذجة الوضعيات الاجتماعية الممكنة للتثاقف استنادا على ثلاثة معايير؛ أولها عام وسياسي تقريبا وتنتج عنه ثلاث وضعيات وهي (كوش، 2007، ص108):

- وضعية تثاقف عفوي.
- وضعية تثاقف قسري ومنظم: كحالتي الاستعباد والاستعمار، حيث يكون هناك نزع للثقافة دون تثاقف.
- وضعية تثاقف مُخطَّط له ومُراقَب: يستهدف آجالا بعيدة، يمكن أن يؤدي هذا التثاقف في النظام الرأسمالي إلى الاستعمار الجديد، ويمكن أن يتولد عن طلب مجموعة تود أن يشهد نمط حياتها تطورا حتى تحفز التطور الاقتصادي.

أما المعيار الثاني فهو ثقافي يُعنى بالتجانس النسبي للثقافات المعنية أو عدم تجانسها. وأخيرا معيار اجتماعي يخص قابلية المجتمعات إلى هذا الحد أو ذاك للتأثيرات الثقافية الخارجية والتي تكون حسب الانفتاح أو الانغلاق النسبي للمجتمعات.

ويحلل باستيد صيرورة تماس ثقافة ما مع عنصر ثقافي خارجي (صيرورة تثاقف) بالتركيز على العلاقة الجدلية بين سببيتين: السببية الداخلية والسببية الخارجية، حيث إن السببية الداخلية هي نمط اشتغالها المخصوص، ويسمى أيضا منطقها الخاص الذي يحدد تيسير التغيرات الخارجية أو منعها وتعطيلها، والسببية الخارجية تعني العناصر الثقافية

الخارجية في عملية التماس الثقافي، وبحسب باستيد فإنه ينجر عن السبب الخارجي تغير ما في نقطة ما من ثقافة معينة وتستوعب هذه الثقافة هذا التغير وفق سببيتها الداخلية أي منطقها الخاص ويؤدي إلى سلسلة تغيرات متلاحقة ، فكل نسق ثقافي يمس في نقطة ما فإنه يرد الفعل حتى يستعيد نوعا من التجانس (كوش، 2007، ص108)

وبحسب السببيتين تكون درجة التغير أي التأثر بالثقافة الأخرى (كوش، 2007، ص109):

- في حالة بقاء السببية الداخلية مهيمنة سيكون التغيير سطحيا.
- وفي حالة تغلب السببية الخارجية يكون هنالك تقليد ثقافي.

وبالموازاة تم الاهتمام بصيرورات التغير الحادث في النماذج الثقافية المتماسة حيث نجد نوعين من التثاقف:

– تثاقف شكلي:تحول ثقافي حقيقي يمس بُ نيات و طرق التفكير والإحساس (Boudon et autres, 2005 , p2). فهو تحول عميق في الثقافة سيؤدي إلى اختلاف كبير بين ثقافة جماعة ما قبل التماس وثقافتها بعده.

– تثاقف مادي: لا يمس إلا محتويات الوعي النفسي ويكون ضمن الظواهر القابلة للإدراك شأنه شأن انتشار سمة ثقافية أو تغير طقس أو نشر أسطورة (كوش، 2007، ص113)، وهو تحول أقل أهمية من التحول الأول إذا لا يصل إلى درجة تغيير طرق التفكير والإحساس.

وبالمقابلة بين الوضعيات والاجتماعية الحاضنة لعملية التثاقف وبين صيرورات هذه الأخيرة نجد أن التثاقف المخطط له والمراقب يتناسب مع صيرورة التثاقف الشكلي، أي أن التثاقف في هذه المرحلة –في مرحلة الاستعمار الجديد أو في مرحلة العولمة– يستهدف إحداث تغيير في المنطق الداخلي للثقافة المهيمن عليها، فصدام الحضارات في مرحلة العولمة سيسفر عن محاولة لإحداث تغييرات تقوم بها الحضارة الغربية في نماذج الحضارات

المتبقية ومن بينها الحضارة الإسلامية، هذه التغييرات ستمس المنطق الداخلي للثقافة الإسلامية التي ينتمي إليها المجتمع الجزائري.

وبالنسبة للتثاقف القسري والمنظم أي الحادث في وضعية الاستعمار نجد أن من مميزات الاحتلال التأثير على طرق التفكير، فعند فحص الظاهرة الكولونيالية نجد أن الخطاب الكولونيالي يتميز بقوته في تشكيل ذهنية المستعمِر والمستعمَر ومع ذلك فهو بعيد على أن يُدرك، فالمستعمِرون الأفراد غالباً لا يُعون المخاتلة التي ينطوي عليها موقفهم فيتبنون فكرة تطوير البلدان المحتلة ولكنهم أساساً يعملون انطلاقاً من تراتبية صلبة نابعة من المركزية الأوربية التي تتبني على الاعتقاد بأن الجنس الأوربي جنس متطور بطبعه وأن بقية الأجناس همجية لا سبيل لها إلى الحضارة، ومن جهة المستعمَر فهو يرى نفسه داخل هذا الخطاب أي أنه متخلف لا سبيل له إلى التحضر إلا عبر الثقافة الغربية، وأما المقولات التي تناهض الخطاب الكولونيالي فلا يمكنها الظهور دون تلقي معاملة قاسية، أو دون أن يبدو الأشخاص الذين يطلقونها مُختلّي العقول وغريبي الأطوار (أشكروفت وآخرون، 2010، ص102).

يتيح لنا التراكم العلمي الحاصل في موضوع التثاقف الاقتراب من تفسير التحول الثقافي الذي حدث للمجتمع الجزائري أثناء الاحتلال الفرنسي وتداعياته بعد الاستقلال، فقد كونت فرنسا ما سمي لاحقا النخبة الفرنكوفونية أي التي تأثرت بالثقافة الفرنسية لدرجة التماهي بها، فدعت هذه النخبة لتجاوز النمط التقليدي للمجتمع الجزائري ووصفته بأنه جامد وتقليدي. في حين أن النخبة المعربة بقيت مناوئة للثقافة الفرنسية بوصفها ثقافة المحتل والتي تسعى لسلخ المجتمع الجزائري عن ثقافته وهويته.

وينبهنا كذلك روجي باستيد إلى أهمية الوضعية الاجتماعية للاحتكاك الثقافي، حيث يمكننا أن نلخص الوضعيات الاجتماعية التي لهذا الاحتكاك الثقافي في مرحلة الاستعمار ومرحلة العولمة بشكلها الحالي والتي عرفت الإصلاحات التربية الحالية. ونعتقد أن إهمال هذه الوضعيات الاجتماعية في التحليل السوسيولوجي لمسألة الهوية والثقافة في المجتمع

الجزائري جعلت التفسيرات تميل إلى الاجتزاء أو التحيز وتعجز عن فسح مجال لقراءات ممكننة للسيرورة المجتمع في المستقبل.

بعد الاستقلال سيبرز هذا التباين الثقافي على شكل صراع أو جدل هوياتي من خلال صراع النخب وتنافسها على فرض ثقافاتها على مؤسسة تنشئة اجتماعية مهمة هي المدرسة، والتي يعتبرها لويس ألتوسير الجهاز الإيديولوجي المهيمن الذي يغرس في ذهن الطفل المحصور بين جهاز الدولة –العائلة وجهاز الدولة– المدرسة مهارات ملفوفة داخل الإيديولوجيا المهيمنة(ريسلر، 2016، ص223)، فعملت النخبتان المعربة والمفرنسة على تمرير ايديولوجيتها عبر المدرسة إلى الأجيال اللاحقة.

ويرى ألتوسير أنه لا يمكن فهم المدرسة أو تحليل دورها إلا في سياق أجهزة الدولة الإيديولوجية، فهو يعتبر أن الدولة تعد بمثابة آلة القهر التي تمكن الطبقات الحاكمة من ضمان سيطرتها على الطبقة العامة، وعن آليات هذه السيطرة فهو يرى أن المجتمعات الصناعية الرأسمالية تستخدم نوعين من أجهزة الدولة لكي تفرض سيطرتها: أجهزة الدولة القمعية التي تحكم بالقوة متمثلة في الجيش والشرطة والمحاكم والسجون، وأجهزة الدولة الإيديولوجية التي تحكم في المقام الأول من خلال القَبول متمثلةً في المدارس والأسرة والنظام القانوني ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات. فهو إذن يرى أن حفاظ الدولة على نظام الإنتاج وموازين القوى القائمة يعتمد على استخدام كل من القوة السافرة والإيديولوجية.(إسماعيل، 2007، ص-ص:94-95)

وفي تحليله للكيفية التي تضمن من خلالها الطيقة الحاكمة سيطرتها في المدارس من خلال نظريته الخاصة بالإيديولوجية، يرى أن الإيديولوجيا تضم عنصرين مهمين: فهي تشير أولا إلى مجموعة الممارسات المادية التي يزاول المعلمون والتلاميذ من خلالها خبراتهم اليومية؛ فالإيديولوجيا لها وجود مادي في الطقوس والروتين والممارسات المادية التي تنظم العمل اليومي للمدارس، ويظهر هذا الجانب المادي للإديولوجيا في التصميم المعماري للمدرسة بحجراتها المنفصلة ومكاتبها ومناطقها الخاصة بالاستجمام، وكل منها يؤكد على

جانب من جوانب التقسيم الاجتماعي للعمل حيث إن مساحة المدرسة مرتبة بصورة مختلفة بالنسبة للطاقم الإداري والمعلمين والسكرتارية والتلاميذ داخل مبنى المدرسة. والعنصر الثاني في الإديولوجيا عند ألتوسير هو تلك الأنظمة الخاصة بالمعاني والتصورات والقيم المتجسدة في الممارسات الملموسة التي تنظم الوعي عند التلاميذ حيث أن هذه الممارسات تغرس في المعلمين والتلاميذ على حد السواء علاقة خيالية بظروف وجودهم، وهكذا فلا تنتمي الإيديولوجيا إلى عالم الوعي بقدر ما تنتمي إلى عالم اللاوعي. ويرى هنري جيرو أن إصرار ألتوسير على أن الإيديولوجية تسيطر من خلال اللاوعي يمثل إسهاما كبيرا في إعادة تحديد معنى هذا المفهوم وطريقة عمله حيث يشير إلى القدرة المحدودة للوعي في تفسير طبيعة السيطرة.(إسماعيل، 2007، ص96)

ولهذا فالمدرسة جهاز مهم للدولة يمرر إيديولوجيتها بشقيها المادي والرمزي بصفة لا تُدرك مباشرة وبوضوح، بدءا من الهندسة المعمارية للمدرسة إلى الممارسات المادية وما يصاحبها من أنظمة رمزية وفكرية، ولاشك أن محتوى البرامج الدراسية له تأثير كبير إذ يتعلق بالإيديولوجيا بشقيها المادي والرمزي. ولعل أكثر الجدل الذي يعقب كل إصلاح تربوي في الجزائر كان يتعلق بالمحتوى الدراسي أكثر من أي شيء آخر.

وحظيت المعرفة المقدمة في المدرسة باهتمام السوسيولوجيين، وقد استند علم الاجتماع التقليدي على رؤية تالكوت بارسونس للمدرسة باعتبارها مؤسسات محايدة لتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها للأداء بنجاح في المجتمع الأوسع، إلى غاية ظهور بوادر علم الاجتماع الجديد التي ظهرت على يد مايكل يونغ في كتابه المعنون: and knowledge control سنة 1971، حيث انتقد الاتجاهات السائدة في علم الاجتماع التربية التي لم تقدم أي أساس حقيقي لفهم العلاقة بين المفاهيم الإيديولوجية والمعرفة والسلطة، وتم تجاهل التساؤل عن الكيفية التي تعمل من خلالها السلطة الموزعة في المجتمع على خدمة الإيديولوجيات الخاصة وأشكال المعرفة التي تحافظ على استمرارية المصالح السياسية والاقتصادية لجماعات وطبقات معينة في المجتمع، وتبرز هنا المدرسة

كمؤسسة ثقافية يمكن استخدامها في صراع المصالح، حيث تترابط مفاهيم: السلطة، المعرفة، الثقافة والسياسة.(إسماعيل، 2007، ص-ص:86-88).

انتقد يونج إذن الاتجاهات السائدة في علم الاجتماع التربية في تلك الفترة، لأنها أهملت الكيفية التي من خلالها تتم عمليات اختيار وتنظيم وتقييم المعرفة المستخدمة في المؤسسات التربوية، حيث يرى أن علماء الاجتماع تناسوا أن التعليم ليس منتجا كالسيارة أو الخبز، في حين أن التعليم يتضمن اختيارا وتنظيما للمعرفة المتاحة في زمن معين، فهي عمليات تنطوي على اختيارات واعية أو غير واعية، ومهمة علم الاجتماع التربية حسبه يجب أن تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة -والتي تشكل أساس المناهج الدراسية- ببيئتها التربوية وبالبنى الاجتماعية الأوسع، ويبدو حسبه أن التفكير في الافتراضات التي تشكل أسس اختيار وتنظيم المعرفة في ضوء أهداف وقيم الذين يمسكون بزمام السلطة في المجتمع قد يكون مدخلا مهما لإثارة أسئلة سوسيولوجية مهمة حول المناهج المدرسية، حيث يطرح ثلاثة أسئلة يرى أنها تغطي أبعاد التنظيم الاجتماعي للمعرفة وهي:

- ما مدى هرمية المعرفة ؟ وما المعايير التي تحكم ذلك؟ فيركز هذا البعد على مدى تفاوت المجالات والأنواع المختلفة من المعرفة في حصولها على تعزيزات اجتماعية.
- ما مدى عمومية أو تخصصية المعارف المقدمة للتلاميذ؟ في هذا البعد يمكن للمناهج الدراسية أن تتراوح بين معرفة متخصصة و معرفة غير متخصصة.
- ما العلاقة التي تربط بين محتويات أو مجالات المعرفة؟ يمكن حسب هذا البعد أن تكون المناهج الدراسية مناهج ذات مجالات معرفية منفتحة تتلاشى الحدود والفواصل بين المواد الدراسية أو تكون مناهج ذات مجالات معرفية منغلقة حيث توجد فواصل وحدود بين المناهج الدراسية المعزولة بعضها عن بعض.

ويرى يونغ أن أهم بعد في هذه الأبعاد الثلاثة أبعاد التنظيم الاجتماعي للمعرفة هو بعد هرمية المعرفة، فبالمقابلة بين الهرمية والاجتماعية والهرمية المعرفية يمكننا طرح أسئلة حول العلاقة بين بنية السلطة والمناهج الدراسية، بين الوصول للمعرفة وفرص إضفاء

الشرعية عليها باعتبارها معرفة أرقى من غيرها وبين المعرفة ووظائفها في الأنواع المختلفة من المجتمعات(إسماعيل، 2007، ص-ص:88-90).

تبدو هذه المداخل النظرية حول الإيديولوجيا عند ألتوسير بشقيها المادي والرمزي واعتباره المدرسة كجهاز إيديولوجي تفرض من خلاله الدولة أو النخبة المسيطرة بتعبير أدق إيديولوجيتها، وكذلك المدخل الذي قدمه مايكل يونغ حول علاقة السلطة بالمعرفة اختيارا وتنظيما وتقييما، حيث أن المدرسة مؤسسة غير محايدة فيما يخص السلطة، بل هي مؤسسة ثقافية تعيد إنتاج المعاني، فتقدم معارف مختارة ومنظمة بشكل معين في زمن معين، حيث تعكس هذا الاختيارات ايديولوجية من قاموا باختيار وتنظيم وتقييم هذه المعارف وأخرجوها على شكل محتوى دراسي، تبدو هذه المداخل قادرة على تغطية عدة جوانب للمسألة التربوية في مجتمع ما.

وأمام هذه الوضعية المشكِلة: إصلاحات تربوية تزامنت مع العولمة، وصراع نخب أفرزتها وضعية الاستعمار حول تمثيل هذه الإصلاحات من عدمه لعناصر الهوية المعلن عنها دستوريا، ومع تأكيد الوزارة على أن الغايات التربوية لهذه الإصلاحات تتضمن هذه العناصر لهذه الإصلاحات، فسنسعى إلى دراسة هذه المناهج الدراسية من خلال دراسة الكتاب المدرسي و قوانين تخص المدرسة (يأتي تفصيلها في العينة) للتوصل إلى التحقق من مطابقتها للغايات التربوية المعلنة، والتعرف على الأيديولوجيا التي تعبر عنها هذه الإصلاحات. وسنطرح التساؤل العام التالي:

- التساؤل العام:

هل تعزز المناهج المدرسية في الإصلاحات التربوية لسنة 2003 الهوية الجزائرية المنصوص عليها دستوريا؟

- التساؤلات الفرعية:

- هل تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟

- هل يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية؟

- هل يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في بتعزيز الهوية الوطنية؟

2- فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة:

لا تعزز المناهج المدرسية الهوية الجزائرية المنصوص عليها دستوريا

- الفرضيات الفرعية:

- لا تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

- لا يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

- لا يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

3- أهمية الدراسة:

يشغل جدل الهوية بين النخب في الجزائر حيزا مهما ومعتبرا، وقد زاد هذا الجدل بمناسبة الإصلاحات التربوية لسنة 2003، والملاحظ أنه جدل استمر لفترة تربو عن الستين سنة بعد خروج فرنسا من الأراضي الجزائرية دون الوصول إلى مخرج مناسب، وعليه فمن المهم البحث عن أسباب هذا الاحتباس والتردد في قضية مهمة كالهوية بصفتها إطارا للمشروع المجتمعي.

والبحث في هذا الموضوع أحالنا إلى الثقافة في بعدها الدينامي، وهنا تأتي أهمية هذه الدراسة فهي تتناول الجدل الهوياتي بين هذه النخب المتصارعة آخذة بعين الاعتبار جينيالوجياتها وموازين القوة بينها في إطار الشكل السياسي الذي عرفه المجتمع الجزائري بعد خروج المستعمر وهو الدولة الوطنية، حيث كانت المدرسة كمؤسسة للدولة مدارا لهذا

الصراع، وتسلط هذه الدراسة الضوء على الإصلاحات التربوية لسنة 2003 وترتكز في تحليلها على حاملين مهمين للثقافة والهوية وهما الحامل التاريخي وحامل الأوضاع الاجتماعية فالمجتمع الجزائري عرف الاستعمار أولا والعولمة ثانيا، في إطار عام يطبع العلاقات الدولية في الحقبتين التاريخيتين وهو صدام الحضارات. أي تناولُ هذا الجدل في سياقه السوسيوتاريخي وذلك للاقتراب إلى أقصى حد ممكن من تحليل علمي للظاهرة.

4-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تناول أعمق لمسألة الهوية في الجزائر وذلك بتناولها من مجمل الشروط الاجتماعية الحاضنة لها وبصيغة أدق فهي تهدف إلى:

- ربط الظاهرة بسياقها السوسيوتاريخي للحصول على تفسيرات علمية بعيدا عن الاجتزاء والاختزال والتحيز الايديولوجي.
- تسليط الضوء على الحركية الثقافية التي يعيشها المجتمع الجزائري في احتكاكه مع الثقافة الغربية – حركته في التاريخ– حيث سيكون مجسنا في هذا هو المدرسة.
- الوقوف على أسباب الجدل الهوياتي الذي يزداد حدة في كل إصلاح تربوي والذي يستمر أيضا دون حل واضح.
- تحديد الآليات المستعملة عبر المدرسة للتعامل مع النموذج الثقافي الجزائري.

5- مفاهيم الدراسة:

النخبـة:

من أوائل من تناول هذا المفهوم "موسكا" وَ بعده "فالفريد باريتو" حيث يتناول الأخير تعريفين لهذا المفهوم، التعريف الأول يعبر به بأن النخبة تعني أولئك الذين يتحصلون على أعلى العلامات في مجال اختصاصهم، وهو لا يحدد هذه الاختصاصات فهي تشمل السياسيين والقادة العسكريين ولاعبي الشطرنج وحتى الذين يمتلكون ثروة بطرق غير قانونية وهذا التعريف تعريف واسع، والتعريف الثاني يرتكز على ممارسة السلطة، فالنخبة تتكون من

الأفراد الذين يمارسون السلطة، وتنقسم هذه النخبة إلى قسمين نخبة حكومية وهي التي تمارس دوراً أساسياً في الحكم ونخبة غير حكومية (Boudon et autres, 2005 ,p82)

وما يهمنا هو تناول "باريتو" للأفراد الذين لديهم القدرة والكفاءة على ممارسة الحكم، وتناول بالتحليل الطرق التي يسلكونها للوصول إلى الحكمَ و الطرق التي يحتفظون به بواسطتها ويقول أن هناك خاصيتين نوعيتين يجب توافرهما في النخب الحاكمة وهما: خاصية القوة (la force) التي تجعلها تمتلك الحكم وخاصية الحيلة (la ruse) وهي التي تساعدها في الحفاظ على الحكم، ومن بين الحيل تطوير إيديولوجيا تناسب المحكومين للحفاظ على الحكم. فجعل الايديولوجيا وسيلة للدعاية السياسية (Etienne et autres، 2004، ص-ص: 260-262)

الإيديولوجيا:

وتعني مجموعة من المعتقدات والقيم يتبناها فرد أو جماعة لأسباب ليست ابستمولوجية مثل: الايديولوجيا البرجوازية، الايديولوجية القومية أو الايديولوجية الجنسية (تدهوندرتش، 2003، ص128)

وحسب بودون وبوريلو: «ونتحدث عن الايديولوجيا عندما يكون ثمة نظام للقيم أو بصورة عامة للمعتقدات لا يستدعي من جهة مفاهيم مقدسة أو متسامية ومن جهة أخرى يعالج بشكل خاص التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمعات أو بصورة أعم مستقبلها» (بودون وبوريكو، 1986، ص85)، وتقوم الإيديولوجيا بحسب ألتوسير بتزويد الأفراد بأساليب للتعرف على أنفسهم وعلاقتهم بالمجتمع المتواجدين فيه، وسواء كان إدراك هؤلاء الأفراد صحيح أو زائفا فإنه يعمل على توجيه سلوكهم العملي(مارشال و سكوت، ج1، 2011، ص186)

فالإيديولوجيا كما سنعتبرها تتعلق بمنظومة قيم وأفكار ومعتقدات تعالج بشكل خاص التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمعات أو بصورة أعم مستقبلها، وتزود الأفراد بإدراكٍ معين لواقعهم وتوجه سلوكهم بصرف النظر عن مدى صحة إدراكهم للواقع.

المناهج الدراسية: هو مخططات تربوية تتضمن عناصر مكونة مع أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية معرفية مرتبط بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية تعلمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية (مرعي والحيلة، 2009، ص30)

الكتاب المدرسي:

هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشمل على عدة عناصر: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهج (رابحي، 2013، ص309).

هرمية المعرفة: ترتيب المعارف المتاحة في المدرسة حسب الأهمية وذلك من خلال الزمن الممنوح والمعامل لكل مادة. (إسماعيل، 2007، ص-ص:88-89).

المحتوى المعرفي: المحتوى المعرفي هو ما تحتويه الكتب المدرسية كما هو موضح في العينة.

تنظيم الفضاء المدرسي: نعني به مجموع المرافق التي نصت القوانين على وجوب وجودها في المدرسة.

الهوية:

يرتبط مفهوم الثقافة بمفهوم الهوية ولكنهما لا يتطابقان، نتبنى رؤية دنيس كوش التي بناها انطلاقا من أعمال كل من بارث وبورديو، حيث يرى الأنثروبولوجي فريديريك بارث أن الهوية بناء اجتماعي يبنى في علاقة تقابل فيها مجموعة مجموعات أخرى تكون في تماس معها، فهل تجلٍّ علائقي، وهي نمط تصنيف تستعمله المجموعات لتنظيم مبادلاتها، ولتحديد هوية مجموعة ما فليس الواجب تحديد سماتها الثقافية التي تميزها بل يجب التعرف على السمات التي يستعملها أفراد المجموعة ليتثبتوا تمايزا ثقافيا ويحافظوا

عليه، الاختلاف الثقافي ليس نتيجة مباشرة للاختلاف الثقافي، فالهوية تنتج عن تفاعلات بين المجموعات وعن مجريات التمايز التي تضعها هذه المجموعات موضع الفعل خلال علاقاتها ببعضها البعض، وهذا لأن الهوية تحيل إلى معيارِ انتماءٍ واعٍ، حيث يضفي الفاعلون الدلالة لانتمائهم تبعا للوضعية العلائقية التي يوجدون بها، وبهذا فالهوية نسبية تتغير بتغير الوضعيات الاجتماعية فتبنى ويعاد بناؤها باستمرار داخل التبادلات الاجتماعية. والهوية والآخرية متصلتان ببعضهما في علاقة جدلية، أي أن التماهي والتمايز أيضا في علاقة جدلية. ويضيف بيار بورديو بعدا آخر وهو فكرة أن المجموعات تنتظم في سلم تراتبي، فمجموع التعريفات الهوياتية يشتغل بوصفه نسق تصنيف يحدد لكل مجموعة مالها أن تحتله، حيث يكون للنفوذ الشرعي سلطة رمزية في أن يفرض الاعتراف بوجاهة مقولات تمثله للواقع الاجتماعي ولمبادئه الخاصة في تقسيم العالم الاجتماعي، وبالتالي في تفكيك المجموعات أو تشكيلها. وهذا النفوذ الشرعي تمنحه السلطة لمجموعة مهيمنة. (كوش، 2007، ص-ص:148-157)

عناصر الهوية الوطنية:

قمنا بتفكيك مفهوم الهوية إلى الأبعاد الأربعة التي ركز عليها الدستور والقانون التوجيهي 04-08 المتضمن غايات التربية التي تنشدها الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية ابتداءً من 2003. هذه الأبعاد هي الإسلام، اللغة العربية، التاريخ، والوعي الفردي الجماعي بالهوية:

1- الإسلام: جاء في الدستور الجزائري في مادته الثانية: أن "الإسلام دين الدولة" (الجريدة الرسمية رقم 14، 2016، ص6).

2- العروبة: جاء في الدستور الجزائري في مادته الثالثة: "اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية" (الجريدة الرسمية رقم 14، 2016، ص6). وجاء في ديباجة الدستور أن الجزائر جزء لا يتجزأ من المغرب العربي الكبير وأرض عربية (الجريدة الرسمية رقم 14، 2016، ص5).

3- التاريخ والمصير المشتركان: جاء في القانون التوجيهي للتربية 04-08 في مادته الثانية "ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا،التاريخي والجغرافي والديني والثقافي" (القانون التوجيهي 04-08، 2008، ص8) وجاء في الدستور في مادته الأولى: "الجزائر جمهورية ديمقراطية شعبية، وهي وحدة لا تتجزأ" (الجريدة الرسمية رقم 14، 2016، ص6).

4- الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية: كما جاء في المادة الثانية من القانون التوجيهي حيث تكلمت عنهما بوصفهما وثاق الانسجام الاجتماعي: "تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية، باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.(القانون التوجيهي 04-08، 2008، ص8)

1) **بعد الدين:**

سنعتمد تعريف ستيف بروس للدين حيث يشير إلى **المعتقدات** و**الأفعال** و**المؤسسات** التي تفترض وجود رب أو قوة أخلاقية تحكم شؤون البشر(سكوت، 2009، ص208) وبما أننا سنتكلم عن الإسلام الذي نص عليه الدستور وأكد عليه القانون التوجيهي 04-08 فسوف نحلل هذه الأبعاد الثلاثة إلى مؤشرات من المنظور الإسلامي الذي عرفه المجتمع الجزائري في تاريخه. وسنفصل في هذه الأبعاد الثلاثة في تفئة متغيرات الدراسة.

2) **بعد العروبة:** ينص الدستور على أنه من مكونات الهوية ولهذا سندرسه من خلال دراسة اللغة العربية، فاللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالانتماء لجماعة ما.

يُعرِّف كلير كرامش اللغة بأنها: «نسق من العلامات signs نعده ذا قيمة ثقافية لأن المتحدثين يعبرون عن هويتهم وهوية الأخرين من خلال استخدامهم لها، فهم يرون أن استخدامهم للغتهم رمز لهويتهم الاجتماعية، ومنع استخدامها رفض لهويتهم الاجتماعية وثقافتهم» (كلير كرامش،2010، ص16) وهذا التعريف يتضمن مكانة اللغة كعنصر ثقافي

من الثقافة والهوية ويتضمن كذلك وعي أفراد الجماعات بها كعنصر للتماهي أو التمايز عن بقية الجماعات.

ويتناول كرامش البعد التاريخي للثقافة معتبرا إن الاتجاهات الثقافية التي يمكن عدها في لحظة مًّا قد تكونت ورسخت مع الزمن في وجدان أعضاء الجماعة الاجتماعية الذين سمعوها ومارسوها في البداية وأورثوها لأجيال تالية من خلال **الحديث أو الكتابة عنها،** ويتفق الأعضاء على الطريقة التي يتذكر بها هذا المجتمع ماضيه ويحول بها انتباهه صوب الحاضر ويستشرف بها أيضا المستقبل، فتقدم الجماعة الاجتماعية نفسها والآخرين من خلال ما تنتجه عبر الزمن من تقانة وآثار وثقافة شعبية وهو ما يؤكد هويتها التاريخية، وعليه فتعمل الآليات المؤسساتية (المتاحف والمدارس والمكتبات العامة..) والتي تعبر جزءا من الثقافة أيضا على أعادة إنتاج هذه الثقافة المادية والمحافظة عليها، ويضرب كرامشي مثالا عن برج إيفل ولوحة الموناليزا فهما عملان فنيان ماديان ولكن الذي أبقى عليهما إلى الآن ومنحهما الشهرة هو عمل الفنانين وجامعي اللوحات الفنية والشعراء وكتاب الرواية والمرشدون السياحيون وشركات السياحة **فاللغة إذن تلعب الدور الأهم في تخليد ثقافة المجتمع بالأخص في شكلها المكتوب** (كرامش، 2010، ص22)

ويضيف أيضا بعدا آخر يصفه بالجوهري يسميه: الخيال أو التصور ويضيف أن مجتمعات اللغة لا تتمايز بما تنتجه من أعمال فنية وصناعية فحسب، بل تتمايز أيضا **بالأحلام المشتركة وبما تحققه وما لم تحققه من تصوراتها حول الحاضر والمستقبل،** هذه التصورات التي تنقلها اللغة التي تعمل على صياغة الواقع الثقافي لتلك المجتمعات وتعكسه وتصبح رمزا له (كرامش، 2010، ص22)

3) بعد الوعي الجماعي والفردي:

يطرح دنيس كوش مفهوم المركزية الاثنية كشرط من شروط بقاء جماعة ما، فبعد أن تحدث عن انزلاق هذا المفهوم إلى التعبير العامي حيث أصبحت مرادفا للعنصرية، يتبنى مقولة بيار جان سيمون حول مفهوم الاثنية المركزية في علم الاجتماع:

«يجب اعتبار المركزية الاثنية اعتبارا يرى فيها ظاهرة اعتيادية تماما تكوِّن في الواقع كل جماعة إثنية، كما تؤمن وظيفة إيجابية في حفظ وجودها ذاته، مكوِّنة ما يشبه آلية دفاع من داخل المجموعة تجاه الخارج، بهذا المعنى تكون درجة معينة من المركزية الإثنية ضرورية لبقاء كل جماعة إثنية، إذ يبدو أنها تتعرض إلى التفكك والانتقاء إذا فقدت الشعور الواسع الاشتراك بين الأفراد الذين يكونونها بالتميز والتفوق، على الأقل في ما يخص بعض جوانب لغتها وطرائق عيشها وشعورها وتفكيرها وقيمها ودينها، إن فقدان أي مركزية إثنية يفضي إلى الاستيعاب عبر تبني اللغة والثقافة والقيم التي لجماعة أخرى تُعتبر أرقى» (كوش، 2007، ص204) فكل ثقافة إذن في احتكاك مع ثقافات أخرى تكون مهددة باستيعابها –أي ذوبانها– في الثقافات الأخرى إذا لم تحافظ على هذا الشعور بالتميز والتفوق على الأقل في بعض العناصر الثقافية الخاصة بها.

4) بعد التاريخ:

جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08 أن من بين غايات المدرسة الجزائرية: «ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي» ومن خلال هذا النص يتبين لنا حرص المدرسة على جعل التاريخ رافدا مهما لتخليد صورة الأمة الجزائرية لدى الأجيال الصاعدة وهو ما يحيلنا إلى مفهوم الذاكرة الاجتماعية حيث تناولها هالبواكس بأنها «حقيقة اجتماعية تنبني ويحافظ عليها من قبل المجموعات الاجتماعية التي احتك بها الفرد وأصبح واحدا منها خلال حياته... وإن مادة الموضوع أو الموقع الحسي الذي يعتبر مهما، يمنح معنى رمزيا من قبل مجموعة ما ويكون عمليا للذاكرة الجماعية للمجموعة»(سكوت، 2012، ص–ص297–298) وقد ربط هالبواكس بين الفرد والمجتمع في موضوع الذاكرة حيث «اعتبر أن الإطار الاجتماعي وما يحتويه من مكونات ثقافية يعمل على بناء نسق جمعي يجعل الخبرات الفردية قابلة للتذكر وللتفسير، و... كشف كيف أن

الأفراد في تجديدهم الماضي يجعلون أحداثه ذات طابع مرجعي، بحيث لا تعود متمركزة داخل الفرد، بل تصبح ملكا عاما يملك زمانه ومكانه ضمن المنظومة الاجتماعية والثقافية، وهنا تتجلى بوضوح وظيفة الذاكرة الجمعية حسب هالبواش في تأسيس "هوية" المجتمع وضمان سيرورته» (عبد الغني، 2017، ص92) ويضيف عبد الغني أن «الذاكرة الفردية لا تتشكل خارج الذاكرة الجمعية للجماعة فالظروف الاجتماعية والثقافية للحاضر تقود عملية تعبئة واستدعاء الذاكرة وهي لا تقوم بعملها إلا ضمن وسط طبيعي واجتماعي منظم ومتناسق تعرف في كل لحظة شكله العام واتجاهات الكبرى. تتكون الأطر الاجتماعية للذاكرة من هذا الوسط الذي ينشّط وينظم الذاكرة ويسمح بدقة متزايدة بتحديد **المواقف المرجعية في الزمان والمكان ويبني التعريفات التاريخية والجغرافية ويعيد إنتاج تراجم وسير الشخصيات بل والمواقف السياسية وكل معطيات الخبرة العامة»** (عبد الغني، 2017، ص92)

الوضعيات الاجتماعية:

ونعني بها الوضعيات التي شكلت إطارا اجتماعيا للاحتكاك الثقافي بين المجتمع الجزائري وبين الثقافة الغربية ممثلة في العولمة كظاهرة تاريخية بدأت منذ حوالي خمسة قرون وفيها ثلاث مراحل مهمة هي:

- وضعية الاستعمار: التماس الثقافي بين المجتمع الجزائري والدولة الفرنسية أثناء الاحتلال.
- وضعية الاستعمار الجديد: فترة تلي الاستعمار، حيث نالت المستعمرات استقلالها السياسي ولكنها بقيت تابعة لدول الميتروبول اقتصاديا، وهو ما يحد من حريتها في اتخاذ القرارات السياسية والاقتصادية والثقافية.
- وضعية العولمة: التماس الثقافي بين المجتمع الجزائري والحضارة الغربية عموما وبشكل أكثر دقة المنظمات العالمية.

ينتج عن هذه الوضعيات وجود ثقافة مسيطرة وثقافة مسيطر عليها وطبقا لسيرورات التثاقف يتحدث آثار على الثقافتين وخصوصا الثقافة المسيطر عليها، وسنستعين بهذه المفاهيم التثاقف والوضعية الاجتماعية لقراءة نتائج البحث.

6- المقاربة النظرية:

نتناول في دراستنا هذه مشكلة متعددة الأبعاد، وهي مشكلة الهوية والثقافة في المجتمع الجزائري، وقد لاحظنا قصور كثير من الدراسات في الوصول تفسير علمي لبقاء هذه المشكلة مدة تزيد عن قرن من الزمن، أي منذ بداية ظهور الحركة الوطنية في بداية القرن الماضي إلى غاية اليوم، حيث تباينت المواقف من الثقافة الفرنسية والثقافة المجتمع الجزائري الأصيلة أي تلك الثقافة التي عرفها المجتمع قبل الاحتلال.

ولهذا رأينا ضرورة الاعتماد على مقاربة نظرية تناسب الظاهرة، فتكون مقاربة صراعية تتناول الجماعات الثقافية في علاقاتها الجدلية والمستمرة عبر الزمن. وهذا ما وجدناه في موضوعي التثاقف عند روجي باستيد والهوية كما قدمها دنيس كوش، ولتحليل استخدام النخب للمدرسة اعتمدنا على نظرية لويس التوسير ونظرية مايكل يونغ.

يترتب عن تماس ثقافتين مع بعضهما آثار على الثقافتين، وتحت مسمى التثاقف سميت الظواهر الناتجة عن هذا التماس، والنتائج المترتبة عن هذا التماس ستظهر في المجتمع وعبر الزمن، ولهذا فالثقافة ستكون محصلة لمجمل التأثيرات التي تتلقاها مجموعة ثقافية ما وردود أفعالها تجاه هذه التأثيرات، كما أن ظروف التماس الثقافي تؤثر على درجة ونوعية التأثيرات الثقافية. فالثقافة إذن ذات بعد ديناميكي من خلال استنادها على حاملين هما حامل الزمن أو التاريخ والحامل الاجتماعي أو الوضعية الاجتماعية التي حصل فيها هذا التماس، بحيث أننا إذا أردنا تحليل ثقافة جماعة ما فإنه يتوجب علينا أن نرجع إلى تاريخ العلاقات الاجتماعية هذه الجماعة في تماسها مع بقية الثقافات.

وما يهمنا هنا هو العلاقة بين الوضعيات الاجتماعية وأنواع التثاقف:

- وضعية تثاقف عفوي.

- وضعية تثاقف قسري ومنظم: كحالتْي الاستعباد والاستعمار، حيث يكون هناك نزع للثقافة دون تثاقف.
- وضعية تثاقف مخطط له ومراقب: يستهدف آجالا بعيدة، يمكن أن يؤدي هذا التثاقف في النظام الرأسمالي إلى الاستعمار الجديد، ويمكن أن يتولد عن طلب مجموعة تود أن يشهد نمط حياتها تطورا حتى تحفز التطور الاقتصادي.

وإذا كان باستيد قد استبعد وجود وضعية التثاقف العفوي فإن الوضعيتين الأخيرتين قد عرفتهما البشرية في مرحلة مهمة في القرون الخمسة الماضية وهي مرحلة العولمة، بفترتيها الاستعمار والعولمة بشكلها الحالي المتعارف عليه، وبحسب باستيد فالاستعمار تميز بنزع ثقافة الجماعة المستعمرة، والتثاقف المخطط له يتزامن مع الفترة التي تلت الاستعمار وسُميت بالاستعمار الجديد (أنظر إلى الاستعمار الجديد في الفصل الثالث) ومع العولمة، حيث تستهدف التثاقف التي تستهدف آجلا بعيدا، ويمكننا أن نربط هاتين الفترتين بنوعي التثاقف الذين أوردهما باستيد:

– تثاقف شكلي تحول ثقافي حقيقي يمس بُ نيات و طرق التفكير والإحساس (Boudon et autres, 2005 ,p2). فهو تحول عميق في الثقافة سيؤدي إلى اختلاف كبير بين ثقافة جماعة ما قبل التماس وثقافتها بعده.

– تثاقف مادي: لا يمس إلا محتويات الوعي النفسي ويكون ضمن الظواهر القابلة للإدراك شانه شأن انتشار سمة ثقافية أو تغير طقس أو نشر أسطورة (كوش، 2007، ص113)، وهو تحول أقل أهمية من التحول الأول إذا لا يصل إلى درجة تغيير طرق التفكير والإحساس.

فالتثاقف المادي يناسب التثاقف القسري أي الحادث في وضعية الاستعمار، والتثاقف الشكلي يناسب التثاقف المخطط له والذي يرمي إلى تغيير بُنيات وطرق التفكير والإحساس.

والمجتمع الجزائري مر بهاتين المرحلتين وبالتالي فهو يتعرض لهذين النوعين من التثاقف، والأكيد أن التثاقف الشكلي هو أخطر النوعين على هويته وثقافته.

ونتناول في دراستنا مؤسسة المدرسة باعتبارها مجالا للصراع بين ثقافة المجتمع الجزائري قبل تماسه مع الاحتلال ممثلة في النخبة المعربة وثقافة الجزائريين الذين تماهوا مع الثقافة الفرنسية ممثلة في النخبة المفرنسة، إضافة إلى النخبة البربرية والتي تحسب على النخبة الفرانكوفونية إلا أنها تتميز عنها بمطالب ثقافية تخص الأمازيغية.

وهنا تأتي إسهامات دنيس كوش الذي اعتمد على رؤية توليفية بين أعمال الانثروبولوجي فريديريك بارث والسوسيولوجي بيار بورديو. فبارث يفرق بين الهوية والثقافة باعتبار الهوية تحيل إلى معيار الانتماء الواعي، فأعضاء جماعة ما يظهرون في وضعية اجتماعية معينة سمات ثقافية معينة من مجمل سماتهم الثقافية على أنها هي التي تميزهم عن غيرهم، وقد يظهرون سمات أخرى من ثقافتهم عندما تختلف الوضعية، ولهذا فهو يعتبر أن الاختلاف الهوياتي ليس ناتجا بالضرورة عن الاختلاف الثقافي، ومن جهة أخرى يقدم بورديو رؤية للجماعات المتصارعة في المجتمع، فهو يعتبرها تتراتب في السلم حسب معيار القوة والنفوذ الشرعي، وتسعى الجماعات الهوياتية إلى انتهاج استراتيجيات مختلفة من أجل الوصول إلى الحفاظ على وضعيتها أو تغييرها في حدود ما يمكنها، ومن هذه الاستراتيجيات تغيير سمات ثقافية كلية للتمظهر بهوية جديدة (أنظر استراتيجيات الهوية الفصل الثاني)

وفي حالة الجزائر ستخوض نخب كل ثقافة الصراع على تمرير ايديولوجيتها عبر مؤسسة من مؤسسات الدولة التي تضطلع بالتنشئة الاجتماعية وهي المدرسة. ورغم أن الصراع بقي قائما منذ الاستقلال فقد صرحت النصوص التشريعية القوانين الخاصة بالمدرسة المدرسة الجزائرية طيلة العقود ما بعد الاستقلال على أن الحفاظ على الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا يعد غاية تربوية من الأهمية بمكان. فهناك إذن تضارب بين الخطاب الرسمي والواقع

وقد اختلفت الطروحات السوسيولوجية حول المدرسة بين اتجاهين، اتجاه محافظ يربط العلم بمتطلبات سوق العمل وحاجات النظام الرأسمالي، واتجاه نقدي يربط التعليم

بالديمقراطية والتحرير الفردي والجماعي، ويجلي عبد الفتاح تركي حقائق تخص غايات التربية من المنظور النقدي(إسماعيل، 2007، ص60):

- ينبغي التمييز بين الغايات المعلنة للتربية وتلك التي تتحقق بالفعل، فليس من الضروري أن تكون الغايات المعلنة هي ما تسعى التربية إلى تحقيقه فعلا، فتكون الغايات المعلنة مجرد دعاية أو تمويه، والغايات الحقيقية مستترة لا يفصح عنها إلا ما يتحقق على أرض الواقع.
- يعتبر استقراء تاريخ المؤسسات التربوية وما يجري فيها من ممارسات مدخلا يسمح بالتغلب على هذه الصعوبة ومعرفة الغايات الحقيقة للتربية.
- غايات التربية مثل الغايات الاقتصادية والصحية والسياسية، تترجم عن التوازن الذي يتحقق بين القوى الاجتماعية ذات المصالح المتعارضة وتتحدد على أساسه أماكنها في النظام السياسي بين سيد ومسود.
- من السذاجة توهم البعض إمكانية تبني التربية النظامية غايات غير ما يفرضه عليها أصحاب القرار والسلطة.

ويؤكد هذا الطرح مناسبة المقاربة السوسيوتاريخية التي اعتمدناها (التثاقف/التماهي) للوقوف على خلفيات ومآلات تباين الغايات التربوية بين الخطاب الرسمي والواقع.

وتناول عبد الفتاح تركي تطور تاريخ التربية من مرحلة تعليم النخبة إلى مرحلة الجماهير كاشفا عن الغايات الحقيقية للتربية في كل مرحلة، فتمثلت غايات التربية في مرحلة تعليم النخبة في المحافظة على استمرار الهوية كالدور الذي قام به الأزهر في دعم الهوية المصرية، وفي تحقيق طموحات الطبقة الحاكمة مثلما حدث في فترة حكم محمد علي، وفي تكوين طبقة مساندة كما حدث بعد سقوط مصر في يد الانجليز. وتمثلت الغايات التربوية في مرحلة تعليم الجماهير في تأكيد مشروعية امتيازات الطبقة الصاعدة مثلما حدث في ظل الجمهورية الفرنسية الثالثة وهيمنة البرجوازيين على السلطة، وتمثلت أيضا في التطويع الجماعي كما حدث في التجربة البلشفية سنة 1917، وكما حدث في ظل النظام

النازي في ألمانيا ، كما تمثلت غايات التربية في هذه المرحلة في استثمار القوة البشرية وهي الغاية التي صاحبت الثورة الصناعية وارتبطت بالفكر الرأسمالي وتبنتها الدول النامية منذ الخمسينيات. (إسماعيل، 2007، ص61)

وقبل الحديث عن نشوء علم الاجتماع التربوي الجديد نشير إلى أن هناك تغيرا في الأسئلة المطروحة حدث في فترة ما بعد الحداثة، وكذلك في ما بعد البنيوية حيث تم التركيز على ربط القوة بالمعرفة خلافا لما سبق وأصبحت الثقافة مورد قوة وصراع، حيث كانت النظرية الوظيفية تعتبر المدرسة محايدة وهي ترتبط بسوق العمل كما رأينا.

يعرف فريبريك جيمسون ما بعد الحداثة بوصفها "المنطق الثقافي للرأسمالي الحديث" والذي يشكل الصورة السائدة للقوة الاجتماعية، حيث أصبحنا في هذه الحقبة الجديدة في مواجهة أشكال وسائل الاتصال التي يتألف منها ما يصفه جون بودريار بأنه نوع من "ما فوق الواقع" حيث أصبح الواقعي والخيالي مشوشين إلى حد غير مسبوق، وفي مثل هذا السياق يصبح ضروريا فحصُ الجوانب المادية للثقافة ، كالنصوص بمعناها الواسع والتي يتم تطعيمها من خلال عمليات انتاجها ونشرها بعلاقات القوة الخاصة عبر امتداد التاريخ(هس وليفي،2011، ص490). ونلاحظ من خلال هذا أن التغيير الحاصل هو ارتباط الثقافة بالقوة فما يُستهلك من منتجات أو رموز ثقافية يتصل اتصالا وثيقا بالقوة والهيمنة، من خلال إنتاج وإعادة إنتاج وتسويق هذه المنتجات وهذه الرموز.

وقد صاغ ميشيل فوكو سنة 1976 نظرية يقول فيها أن القوة والمعرفة مرتبطتان ارتباطا لا انفكاك عنه وهو ما يخلق شبكة معقدة من علاقات القوة – المعرفة فالمعرفة حسب فوكو محكومة كلها ببيئتها لأنه يتم إنتاجها داخل مجال من علاقات القوة المتغيرة وعلى المفكرين استنطاق النصوص الثقافية لكي يكشفوا ما فيها من رؤية العالم السائدة والموجودة في طوايا هذه الأفكار المتكررة والموجودة كذلك في "الأمور المسكوت عنها". ويبين ستيوارت هول سنة 1981 أن الهيمنة إنما يتم إعمالها بفعل النصوص الثقافية ومن خلالها . وبالنسبة لظهور فكر ما بعد البنيوية فقد تصدر جاك ديريدا 1966 هذا التطور،

فصك مصطلح التفكيك والذي يعد طريقة للقيان بالنقد الداخلي للنصوص بهدف الكشف عن ما هو مخفي أو مسكوت عنه داخل النصوص(هس وليفي، 2011، ص491)

أما بالنسبة لعلم الاجتماع التربوي فقد ظهر نفس الانشغال وهو ربط المعرفة بالقوة أو السلطة وحظيت المعرفة المقدمة في المدرسة باهتمام السوسيولوجيين، وقد استند علم الاجتماع التقليدي على رؤية تالكوت بارسونس للمدرسة باعتبارها مؤسسات محايدة لتزويد الطلاب بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها للأداء بنجاح في المجتمع الأوسع، إلى غاية ظهور بوادر علم الاجتماع الجديد التي ظهرت على يد مايكل يونغ في كتابه المعنون: and knowledge control سنة 1971، حيث انتقد الاتجاهات السائدة في علم الاجتماع التربية التي لم تقدم أي أساس حقيقي لفهم العلاقة بين المفاهيم الإيديولوجية والمعرفة والسلطة، حيث تم تجاهل التساؤل عن الكيفية التي تعمل من خلالها السلطة الموزعة في المجتمع على خدمة الإيديولوجيات الخاصة وأشكال المعرفة التي تحافظ على استمرارية المصالح السياسية والاقتصادية لجماعات وطبقات معينة في المجتمع، وتبرز هنا المدرسة كمؤسسة ثقافية يمكن استخدامها في صراع المصالح، حيث تترابط مفاهيم: السلطة، المعرفة، الثقافة والسياسة.(إسماعيل، 2007، ص-ص 86-88).

انتقد يونج إذن الاتجاهات السائدة في علم الاجتماع التربية في تلك الفترة، لأنهم أهملوا الكيفية التي من خلالها تتم عمليات اختيار وتنظيم وتقييم المعرفة المستخدمة في المؤسسات التربوية، حيث يرى أن علماء الاجتماع تناسوا أن التعليم ليس منتجا كالسيارة أو الخبز، في حين أن التعليم يتضمن اختيارا وتنظيما للمعرفة المتاحة في زمن معين، فهي عمليات تنطوي على اختيارات واعية أو غير واعية، ومهمة علم الاجتماع التربية حسبه يجب أن تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة -والتي تشكل أساس المناهج الدراسية- ببيئتها التربوية وبالبنى الاجتماعية الأوسع، ويبدو حسبه أن التفكير في الافتراضات التي تشكل أسس اختيار وتنظيم المعرفة في ضوء أهداف وقيم الذين يمسكون بزمام السلطة في

المجتمع قد يكون مدخلا مهما لإثارة أسئلة سوسيولوجية مهمة حول المناهج المدرسية، حيث يطرح ثلاثة أسئلة يرى أنها تغطي أبعاد التنظيم الاجتماعي للمعرفة وهي:

- ما مدى هرمية المعرفة؟ وما المعايير التي تحكم ذلك؟ يركز هذا البعد على مدى تفاوت المجالات والأنواع المختلفة من المعرفة في حصولها على تعزيزات اجتماعية.
- ما مدى عمومية أو تخصصية المعارف المقدمة للتلاميذ؟ في هذا البعد يمكن للمناهج الدراسية أن تتراوح بين معرفة متخصصة ومعرفة غير متخصصة.
- ما العلاقة التي تربط بين محتويات أو مجالات المعرفة؟ يمكن حسب هذا البعد أن تكون المناهج الدراسية مناهج ذات مجالات معرفية منفتحة تتلاشى الحدود والفواصل بين المواد الدراسية أو تكون مناهج ذات مجالات معرفية منغلقة حيث توجد فواصل وحدود بين المناهج الدراسية المعزولة بعضها عن بعض.
- ما العلاقة التي تربط بين محتويات أو مجالات المعرفة؟ يمكن حسب هذا البعد أن تكون المناهج الدراسية مناهج ذات مجالات معرفية منفتحة تتلاشى الحدود والفواصل بين المواد الدراسية أو تكون مناهج ذات مجالات معرفية منغلقة حيث توجد فواصل وحدود بين المناهج الدراسية المعزولة بعضها عن بعض.

وقد عرف الاتجاه النقدي التطرق لإعادة الإنتاج من عدة مداخل منها(إسماعيل، 2007، ص-ص:91-105):

- نظريات معاودة الإنتاج الاجتماعي: تتبنى هذه النظريات فكرة أساسية مفادها أن المدارس تقوم بدور رئيس في إعادة إنتاج البنى الاجتماعية المطلوبة للمحافظة على استمرارية علاقات الإنتاج الرأسمالي، ومن هناك نموذجان يؤكدان دور المدرسة هما: نموذج لويس ألتوسير، ونموذج صامويل بولز وهربرت جينتز.

- نظريات أعادة الإنتاج الثقافي: وتبدأ هذه النظريات حيث تنتهي نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي، حيث تربط بين الثقافة والطبقة الاجتماعية والسيطرة من جهة وبين التعليم ومتطلباته من جهة أخرى، فتركز هذه النظريات على تحليل مبادئ تنظيم ونقل الثقافة

داخل المدرسة وكيفية إنتاج واختيار الثقافة المدرسية وإضفاء المشروعية عليها، وتمثل أعمال بيار بورديو في فرنسا وبازل برنشتاين في انجلترا نموذجين أساسين لدراسة إعادة الإنتاج الثقافي

نموذج لويس ألتوسير في إعادة الإنتاج الاجتماعي:

سعى لويس ألتوسير إلى فهم التاريخ فهما علميا فأفضى به هذا إلى إعادة قراءة النصوص الكلاسيكية للتراث الماركسي وإلى التفكير الفلسفي في طبيعة العلم وكيف يمكن تمييزه عن الأشكال الأخرى من المعرفة، فاعتبر العلم ممارسة اجتماعية تنتج من خلالها المعرفة ومن ثم يعتبر جزءا من تاريخ تلك المجتمعات التي يجري فيها البحث العلمي، وقد حافظ ألتوسير على الفكرة الموجودة في التراث الماركسي القائلة بالوجود المسبق للعالم واستقلاليته عن المعرفة التي يتم إنتاجها اجتماعيا وتاريخيا، وتشير الإيديولوجيا إلى هذا الواقع الموجود وجودا مستقلا وهي في رأي التوسير تعمل بطريقة مختلفة عن الطريقة التي يعمل بها العلم فهي تزود الذوات الفردية بأساليب للتعرف على أنفسهم وعلاقتهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه ويعمل هذا النمط من الإدراك (سواءًكان صحيحا أم زائفا) بصفة أساسية على توجيه السلوك العملي. أما الإيديولوجيا المسيطرة فإنها تعمل على تزويد الأفراد بنوع من الإدراك يعمل على إعادة إنتاج النسق السائد للهيمنة الاجتماعية والحفاظ عليه (سكوت ومارشال، 2011، الجزء1، ص186).

وفي إطار الإيديولوجيا المسيطرة يتكلم ألتوسير عن الدولة وآليات السيطرة التي تفرض من خلالها إيديولوجيتها، فالرأسمالية تستخدم الدولة للحفاظ على علاقات الإنتاج الموجودة وبالتالي مصالحها.

فهو يعتبر أن الدولة تعد بمثابة آلة القهر التي تمكن الطبقات الحاكمة من ضمان سيطرتها على الطبقة العامة، وعن آليات هذه السيطرة فهو يرى أن المجتمعات الصناعية الرأسمالية تستخدم نوعين من أجهزة الدولة لكي تفرض سيطرتها: أجهزة الدولة القمعية التي تحكم بالقوة متمثلة في الجيش والشرطة والمحاكم والسجون، وأجهزة الدولة الإيديولوجية التي

تحكم في المقام الأول من خلال القبول متمثلة في المدارس والأسرة والنظام القانوني ووسائل الإعلام وغيرها من المؤسسات. فهو إذن يرى أن حفاظ الدولة على نظام الإنتاج وموازين القوى القائمة يعتمد على استخدام كل من القوة السافرة والإيديولوجية.(إسماعيل، 2007، ص-ص:94-95) فلا يمكن فهم المدرسة أو تحليل دورها إلا في سياق أجهزة الدولة الإيديولوجية،

وفي تحليله للكيفية التي تضمن من خلالها الطبقة الحاكمة سيطرتها في المدارس من خلال نظريته الخاصة بالإيديولوجية، يرى أن الإيديولوجيا تضم عنصرين مهمين: فهي تشير أولا إلى مجموعة الممارسات المادية التي يزاول المعلمون والتلاميذ من خلالها خبراتهم اليومية؛ فالإيديولوجيا لها وجود مادي في الطقوس والروتين والممارسات المادية التي تنظم العمل اليومي للمدارس وهذا الجانب المادي للإديولوجيا يظهر في التصميم المعماري للمدرسة بحجراتها المنفصلة ومكاتبها ومناطقها الخاصة بالاستجمام، وكل منها يؤكد على جانب من جوانب التقسيم الاجتماعي للعمل حيث إن مساحة المدرسة مرتبة بصورة مختلفة بالنسبة للطاقم الإداري والمعلمين والسكرتارية والتلاميذ داخل مبنى المدرسة. والعنصر الثاني في الإديولوجيا عند ألتوسير هو تلك الأنظمة الخاصة بالمعاني والتصورات والقيم المتجسدة في الممارسات الملموسة التي تنظم الوعي عند التلاميذ، حيث أن هذه الممارسات تغرس في المعلمين والتلاميذ على حد السواء علاقة خيالية بظروف وجودهم، وهكذا فلا تنتمي الإيديولوجيا إلى عالم الوعي بقدر ما تنتمي إلى عالم اللاوعي. ويرى هنري جيرو أن إصرار ألتوسير على أن الإيديولوجية تسيطر من خلال اللاوعي يمثل إسهاما كبيرا في إعادة تحديد معنى هذا المفهوم وطريقة عمله حيث يشير إلى القدرة المحدودة للوعي في تفسير طبيعة السيطرة.(إسماعيل، 2007، ص96)

وعليه فسنحلل صراع النخب على الهوية داخل المدرسة اعتمادا على إسهامات كل من يونغ وألتوسير ثم نقرأ أسباب ونتائج هذا الصراع على ضوء نظريتي التثاقف عند روجي باستيد والتماهي عند دنيس كوش

7- الدراسات السابقة:

دراسة شراد محمد العلمي: 2015

دراسة بعنوان "النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية (كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجًا)"

وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم الاجتماع التربية من كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية بجامعة سطيف2 بالجزائر، في الموسم الجامعي 2015/2014

وكان تساؤل الدراسة كما يلي:

- هل النظام التعليمي الجزائري يرسخ ويدعم ثوابت الهوية الوطنية ويساعد على الاندماج الوطني؟

وهذا من خلال: 1- ترسيخه وتدعيمه للبعد الإسلامي؟

2- ترسيخه وتدعيمه للبعد العربي؟

3- ترسيخه وتدعيمه للبعد الأمازيغي؟

7- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: النظام التعليمي يرسخ ويدعم ثوابت الهوية الوطنية ويساعد على الاندماج الوطني.

الفرضيات الجزئية:

1- النظام التعليمي الجزائري يدعم ويرسخ البعد الإسلامي.

2- النظام التعليمي الجزائري يدعم ويرسخ البعد العربي.

3- النظام التعليمي الجزائري يدعم ويرسخ البعد الأمازيغي.

واعتمد صاحبها على المنهج الوصفي، وفي جمع البيانات على أداة تحليل المحتوى وشملت الدراسة الكتب الرسمية التي اعتمدتها وزارة التربية الوطنية في المرحلة الأولى من

التعليم الأساسي، أي مرحلة الابتدائي ماعدا كتب التطبيقات للموسم الدراسي 2014/2013.

وبينت نتائج الدراسة عدم تحقق الفرضية العامة من خلال عدم تحقق الفرضيات العامة فقد تبين وجود عدم توازن في البعد الإسلامي وهو ما من شأنه ترك فراغ معرفي لدى التلاميذ حسب الباحث، كما أن هناك تقصير في تناول البعد العربي واقتصار الأمر على الجانب اللغوي وإهمال للجانب التاريخي، وبالنسبة للبعد الأمازيغي لم يولى له أي اهتمام

-تميزت هذه الدراسة بتفكيك عميق للمتغيرات وهو ما استفدنا منه، ولكن لمسنا فيه قصورًا من ناحية المقاربة النظرية التي تفسر النتائج المتحصل عليها بشكل أفضل.

دراسة إسماعيل رابحي: 2013

دراسة بعنوان: "الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية".

دراسة تحليلية تقويمية لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، وهي أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية بجامعة الحاج لخضر باتنة بالجزائر، في الموسم 2013/2012

وانطلق الباحث من تساؤلات رئيسية هي:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية؟.

- ما ترتيب توافر أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية في محتويات الكتب المدرسية للمناهج الاجتماعية.

- هل هناك فروق دالة إحصائيًا في ترتيب أبعاد الهوية الوطنية.

وكانت التساؤلات الفرعية كالآتي:

- ما مدى احتواء الكتب المدرسية على أبعاد (توجهات) الهوية الوطنية تبعًا لمتغيري المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

– ما هو ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية في الكتب المدرسية تبعًا لمتغيريْ المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

– ما هو ترتيب المناهج الاجتماعية تبعًا لمتغير تشبعها بأبعاد الهوية والمرحلة التعليمية؟

– هل هناك فروق في ترتيب أبعاد (توجهات) الهوية تبعًا لمتغيري المناهج التعليمية والمراحل التعليمية؟

– هل هناك فروق في ترتيب المجالات الجزئية لأبعاد (توجهات) الهوية الوطنية تبعًا لمتغيريْ المنهاج التعليمي والمرحلة التعليمية؟

وأهم ما هدفت الدراسة إليه هو الكشف عن مستوى توافر عناصر الهوية الوطنية في برامج التعليم والحكم العلمي على الإصلاح التَّربوي في زاوية الحفاظ على الهوية الوطنية.

واستخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، ومجتمع البحث كان المناهج الدراسية من السنة الأولى ابتدائي إلى السنة الرابعة متوسط، وكانت عينة البحث هي مناهج اللغة العربية، والتاريخ، والتربية الإسلامية، والتربية المدنية والجغرافيا، ممثلةً في الكتب المدرسية، هذه الكتب اعتمدت سنة 2012/2011 وكانت النتائج كما يلي:

- توافر كمي مرتفع لأبعاد الهوية الوطنية في محتويات مناهج التعليم.
- توفر ضعيف جدًّا لأبعاد الهوية في محتويات منهاج الجغرافيا.
- تأثر توافر أبعاد الهوية الوطنية تبعًا للمنهج التحليلي.
- غلبة بعد التوجه الجزائري في مقابل إهمال البعد الأمازيغي على محتويات المناهج.

دراسة بودبزة ناصر وَ شوقي الشاذلي:

وهي دراسة ميدانية بعنوان: "مقومات الشخصية وتشكل الهوية الوطنية الجزائرية من خلال مكتسبات التلاميذ".

وأُجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ ورقلة، ونشرت الدراسة في مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية الصادرة عن جامعة قَاصدي مرباح ورقلة في عدد خاص بالملتقى الدولي الأول حول الهوية والمجالات الاجتماعية في ظل التحولات السوسيوثقافية في المجتمع الجزائري، عدد رقم:5 سنة 2011

وكان تساؤل الدراسة هو: هل معرفة مقومات الشخصية كاف لتشكيل الهوية الوطنية.

وتندرج تحته التَساؤلات الفرعية الآتية:

- هل مكتسبات التلاميذ التاريخية كافية لتشكل الهوية الوطنية؟
- هل الثقافة العربية والأمازيغية حاضرتان لدى التلاميذ وتسهمان في تَشَكُلِ الهوية الوطنية؟
- هل البعد الديني لدى التلاميذ يساهم في تشكل الهوية الوطنية؟

وكانت الفروض كما يلي:

- نعم مكتسبات التلاميذ التاريخية تساهم في تشكل الهوية الوطنية.
- نعم الاطلاع على الثقافة العربية والأمازيغية يساهم في تشكل الهوية الوطنية.
- نعم البعد الديني يساهم في تشكل الهوية الوطنية.

واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، َوعلى الاستبيان كأداة لجمع البيانات وعلى عينة عشوائية في متوسطة من متوسطات ولاية ورقلة وبلغ أفراد العينة 80 تلميذًا.

وكانت النتائج كما يلي:

- لم تتحقق الفرضية الأولى، وفسره الباحثان هذا بالإهمال الكبير الذي تعانيه مادة التاريخ من كل فئات المجتمع سواءً القائمين على المنظومة التربوية أو الأولياء أو الأطفال.
- لم تتحقق الفرضية الثانية، وفسر الباحثان هذا بكون القيام بالواجبات الدينية أصبح عادة أفرغت من محتواها الديني.
- نقص المعرفة بالثقافة الأمازيغية.

ومما جاء في نتائج البحث أن الثقافة الجزائرية بتعددها وانتشارها لا تكفي لخلق هوية، لأن الهوية حسب الباحثين لا تُبنى على ثقافة صماء لا تنتج إلا الكسل بالعودة إلى الوراء من أجل التشتت والتشرذم.

دراسة مجيد مسعودي: 2012

وهي دراسة بعنوان "إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر بين الخطاب والواقع"

وهي رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية تخصص موارد بشرية من قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية في كلية العلوم السياسية والإعلام بجامعة الجزائر3، في الموسم الجامعي (2012/2011).

وكان تساؤل الدراسة هو:

هل إصلاح المنظومة التربوية بالجزائر سنة 2000 كان نابعًا من منطلقات بيداغوجية وعلمية بحتة أم أن للاعتبارات الإيديولوجية والسياسية –سواءً كانت هذه الاعتبارات دولية أم وطنية– دور تأثير على الإصلاح؟

والأسئلة الفرعية هي:

- ما هي الظروف التاريخية التي تطورت في خضمها المنظومة التربوية؟
- ما هي مختلف الظروف البيئية الداخلية والخارجية عشية الإصلاح؟
- ما هي المنطلقات والخلفيات الإيديولوجية لأعضاء لجنة الإصلاح؟
- كيف أثرت التحولات الوطنية والدولية على هذا الإصلاح؟
- ما هي نتائج وآثار الإصلاح التربوي على أرض الواقع؟

وكانت الفرضيات كما يلي:

الفرضية المركزية: كان لصراع النخبة على قطاع التربية أثر كبير على الإصلاح التربوي الأخير بالجزائر

الفرضيات الثانوية:

- تعود جذور صراع النخبة على قطاع التربية إلى ما بعد العهد الكولونيالي.

- كان للبعد الدولي وللعولمة تأثير كبير على الإصلاح.
- أثرت صراعات النخبة بالسلب على المنظومة التربوية وإصلاحها.

وشملت الدراسة الفترة ما بين سنتي 2000 و 2010

واعتمد الباحث على مناهج هي: المنهج الوصفي، المنهج النقدي، منهج تحليل المحتوى

واعتمد على المقاربة النظرية، النخبة

وعمل الباحث على تتبع المسار التاريخي للإصلاحات التربوية وكذا على تحليل الخطابات السياسية وتحليل البيانات والمواد الإعلامية تخص مرحلة البحث المقصودة وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

- الصراعات النخبوية ألقت بظلالها على الإصلاحات.
- كان للغة النصيب الأكبر من هذه الإصلاحات حيث إن النزاع داخل لجنة الإصلاح حدث بسبب اللغة العربية مقابل الفرنسية.
- طغت الدوافع والاعتبارات السياسية والإيديولوجية على الإصلاحات التربوية، وغُيِّبت الاعتبارات العلمية والبيداغوجية، مما أثر سلًبا على الإصلاحات.
- عدم التمكن من إحداث قطيعة مع رواسب الاستعمار، فلم تستطع الجزائر بلورة مرجعية تربوية بديلة ذاتية بفلسفة تربوية واجتماعية واضحة المعالم.
- أثرت العولمة والضغوطات الغربية بشكل لافت على مناهج التعليم، إِذ تتجه التربية الفكرية للتلميذ في هذه الإصلاحات إلى جعله مواطًنا عالمًيا في ظل الإلغاء والتجاهل التدريجي للخصوصيات الوطنية من هوية وثقافة وتاريخ.

دراسة وئام محمد سيروزي Wiaam mohammad syairozi (Syairozi, (2015, p-p: 262-277

وهي دراسة أُجريت في ماليزيا، ومشكلة البحث تتعلق بالكتب المنهجية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، حيث يكون الكتاب المقرر مصدرًا للغة العربية ووسيلة تعليمية أساسية للمدرسين، وتم ترجمة المشكلة في سؤالين:

– إلى أي مدى يتناسب محتوى الكتاب مع طلاب المرحلة الثانوية.

– إلى أي مدى تحقيق (هكذا) محتوى الكتاب مع أهداف الكتاب.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وعلى أداة تحليل المحتوى، وتناولت الدراسة تقويم وتحليل كتاب "اللغة العربية" المقرر للصف الثاني من مرحلة الثانوية لسنة 2011 بكوالالومبور العاصمة الماليزية.

وَ توصلت الدراسة إلى أن محتوى الكتاب مناسبٌ لتعليم التلاميذ في هذه المرحلة اللغة العربية إلا أن هناك نقصًا في تناول الثقافة العربية لأنها مهمة جدًّا بالنسبة للطلاب للتعرف على ثقافة اللغة المتعلمة حسب الباحث.

دراسة أُيَسم سعد محمدي محمود 2017:

وهي دراسة ميدانية بعنوان "تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي" وتناولت مشكلة الهوية الثقافية عند تلاميذ المدارس الأجنبية في مصر، وكان سؤال الدراسة هو: كيف يمكن تعزيز الهوية الثقافية العربية في مدارس التعليم الأجنبي؟

وتفرعت أسئلة عنه هي:

– ما الهوية الثقافية العربية؟ وما مقوماتها؟

– ما أسباب الإقبال على التعليم الأجنبي؟ وما تأثيراته السلبية على الهوية الثقافية العربية؟ وما آليات مواجهة هذه التأثيرات؟

– ما واقع التأثير الأجنبي على الهوية الثقافية العربية من وجهة نظر معلمي مدارس اللغات والمدارس الدولية في مصر؟

– ما التصور المقترح لتعزيز الهوية الثقافية العربية لدى تلاميذ مدارس التعليم الأجنبي في مصر؟

وتهدف الدراسة إلى:

– الكشف عن الدور الذي يمكن أن تلعبه مدارس التعليم الأجنبي في تدعيم الهيمنة الثقافية وإضعاف الهوية الثقافية العربية.

– اقتراح رؤية تربوية تنطلق من الواقع لمواجهة الآثار المترتبة على التوجه الشرس نحو التعليم الأجنبي في مصر والدول العربية.

– تعزيز الهوية الثقافية العربية ومقوماتها لدى المتعلمين داخل مدارس التعليم الأجنبي واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، مستعينا بالاستبيان والمقابلة المقننة من إعدادْ كأداتيْنِ لجمع البيانات من عينة من الطلاب المتقدمين للدبلوم العامة في المدارس الخاصة، وحجم العينة هو 183 مفردة من جملة 396 طالب وطالبة من الملتحقين بالدبلوم العامة بكلية الدراسات العليا للتربية جامعة عين شمس للموسم الدراسي 2017/2016، وكذا من المعلمين بالمدارس الخاصة (لغات، دولية) (عربي، لغات، دولي) وتم استبعاد معلمي المدارس الخاصة–عربي من عينة الدراسة للتركيز على المدارس الخاصة التي يتم فيها تغليب اللغة الانجليزية على اللغة العربية.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

– التعليم الأجنبي لا ينقل الصورة التاريخية الحقيقية للمتعلمين، بل يعطيهم صورة مشوهة ومغلوطة وموجهة لصالح الغرب.

– انتماءات خريجي مدارس التعليم الأجنبي تكون للبلد الذي كان يدرس لُغته ومناهجه، فهناك رغبة ملحة لدى الخريج للسفر للخارج للإقامة والعمل وإكمال الدراسة.

– يتأثر المتعلم في المدارس الأجنبية بالمعلمين الأجانب خاصة في مراحلهم العمرية الأولى فيتقبل ما يتبناه المعلم من مفاهيم وقيم وسلوكيات.

–ومجموعة معتبرة من المتعلمين في مدارس اللغات يُعانون من السلبية واللامبالاة واللاانتماء، فهناك ضعف في تدريس اللغة العربية والتربية الوطنية والتاريخ القومي والجغرافيا، ومما تضمنه التصور الذي بناه لتعزيز الهوية اعتمادًا على نتائج الدراسة: إلزام

المدارس الأجنبية بعمل رحلات للأماكن التاريخية والأثرية في الوطن وعمل ندوات أدبية ولقاءات شعرية مع مفكرين وَ أدباء عرب وتحفيز أولياء الأمور على تعليم أبنائهم القرآن الكريم، مما يجعل الأَبناء حريصين على إتقان لغتهم العربية والتعرف على وطنهم.

دراسة إلهام عبد الحميد فرج:

دراسة بعنوان: "الهوية الوطنية في المناهج التعليمية –دراسة تحليلية نقدية–"

تتلخص إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما الهوية الوطنية التي تطرحها الأهداف التربوية للمناهج الدراسية؟
- ما مدى تطابق هذه الأهداف الخاصة بالهوية مع ما هو مطلوب ثقافيا واجتماعيا وحضاريا.
- ما مدى ما يحققه منهج كل من الفلسفة والتربية الوطنية –وهما المقرران على المرحلة الثانية من الثانوية العامة (نظام حديث)– من تناغم في أبعاد الهوية الوطنية.

وقد تبنت الباحثة فرضين صفريين في دراستها:

- لا يوجد توجيه محدد ومتفق عليه للهوية في الأهداف والمضامين التربوية.
- لا يوجد تناغم بين مكونات الهوية في المناهج الدراسية.

اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي (الكمي والكيفي)، ويرجع استخدام أداة تحليل المضمون بشقيه باعتبار أن كل نسق يكمل الآخر ويدعمه بحيث يمكن التوصل في النهاية إلى تحليل أكثر عمقا لمقرري الفلسفة والتربية الوطنية.

تتمثل عينة الدراسة في المناهج الدراسية التالية:

- كتاب الفلسفة للسنة الثانية من التعليم الثانوي.
- كتاب التربية الوطنية للسنة الثانية من التعليم الثانوي.

وكخلاصة عامة للدراسة توصلت الباحثة إلى أن:

- كتاب التربية الوطنية يساهم في تغريب الطلاب عن واقعهم ومشكلاته، لأنه يتجاهل القضايا والمشكلات المعاصرة، ويكرس التخلف ويدعو لقيم الخضوع والطاعة، وهو بذلك لا يتمكن من تنمية وعي الطلاب وإكسابه قيم الانتماء والولاء لوطنه وأمته.

- يؤكد كتاب التربية الوطنية على الماضي كمصدر للتجارب والخبرات ويتجاهل تماما الاهتمام بالحاضر وبقضاياه ومشكلاته ومتغيراته، كما أنه لا يتضمن أي إشارة للمستقبل.

- يركز كتاب التربية القومية على تنمية وتكريس الهوية الإسلامية ويتجاهل مكونات الهوية المركبة للمصريين لاسيما البعد المصري والعالمي.

- خلا مقرر التربية الوطنية من قيم المشاركة والمساواة والتسامح والوحدة الوطنية والهوية المركبة للمصريين التي قوامها المزاوجة بين المصرية والعروبة والإسلام والانفتاح على الآخر الأكثر تقدما دون أن يعني ذلك الذوبان فيه أو تقليده.

- كشف التحليل في كتابي الفلسفة والتربية الوطنية أن الموقف من الآخر يعكس قدرا كبيرا من التشويش والتناقض، ففي كتاب التربية الوطنية يوصف المثقفون المصريون والعرب الذين تعلموا بالخارج وتأثروا بالثقافة بأنهم التيار الأوروبي، وينعتهم بالكفر والعداء للوطن، وفي إطار آخر من الكتاب يدعوا للبعثات والسفر للخارج. وفي كتاب الفلسفة يتجاهل الفلسفة الشرقية تماما ويوضح للطالب أن اليونانيين هم مبدعوا الفلسفة ثم الغرب بعد ذلك، وفي نفس الوقت يرفض كل الفلسفات المطروحة ولا يقدم البديل، وبذلك يقع الطالب فريسة للتناقض في كل شيء... والاعتقاد أن ذلك يساهم في تنمية قيم الانتماء والولاء والشعور بالاتساق، بل ليس من المبالغة القول أن الكتب بوضعها الحالي يمكن أن تكون بداية للتفكير المتطرف والإرهاب الفكري.

– النظام التعليمي في مصر بأساليبه المختلفة –وفي مقدمته المضمون أو الكتاب المدرسي– لا يتوجه بإيديولوجية موحدة وواضحة، ولعل ذلك يعكس الواقع الاجتماعي وهو في نفس الوقت يعيد إنتاج بعض أبعاد الواقع الاجتماعي.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

لاحظنا في هذه الدراسات قصورا في بناء رؤية سوسيولوجية مفسرة وموضحة، واستفدنا من تفكيك بعض المتغيرات بما يخدم دراستنا.

8/ صعوبات الدراسة:

في بداية البحث أردنا تحليل مناهج اللغة الأمازيغية إضافة إلى المناهج التي قمنا بتحليلها، وقمنا بالاستعانة بأستاذين من ولايتي جيجل وتيزي وزو لتسهيل عملية التحليل ولكن واجهتنا صعوبات عديدة في الترجمة وهو ما حال دون الوصول إلى درجة التمكن من تحليل محتوى الكتاب، فعدلنا عن هذا، ورغم أهمية تحليل مناهج الأمازيغية وما يمكن أن يتيحه من معلومات إلا أن هذا لا يؤثر كثيرا على مجرى البحث لأن هذه المادة غير معممة على كافة التلاميذ في الوطن.

- مراجع الفصل:

1. إبراهيم بوترعة(2014)، التربية والتعليم بين الأمس واليوم: خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ط 2014، دار الخلدونية، الجزائر.
2. بيل أشكروفت، جاريث جريفيث، هيلين تيفين، (2010)، دراسات ما بعد الكولونيالية (المفاهيم الرئيسية)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
3. الجريدة الرسمية(2016)، العدد14.
4. جون سكوت(2009)، علم الاجتماع المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.
5. جون سكوت(2012)، خمسون عالم اجتماع المؤسسون، ت.رشا جمال، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، كتاب الكتروني.
6. رابحي إسماعيل(2012-2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر
7. ريمون بودون و فرونسوا بوريكو(1986)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. سعيد اسماعيل عمرو(2007)، في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
9. الطيبي الغماري(2015)، الإسلام ومحاربة الإرهاب، المجلد الثاني، المؤتمر الإسلامي العالمي، مكة المكرمة.
10. عماد عبد الغني(2017)، سوسيولوجيا الهوية –جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

11. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
12. كرامش كلير(2010)، اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث بقطر، الدوحة.
13. كميل ريسلر(2016)، السياسة الثقافية الفرنسية بالجزائر، أهدافها وحدودها (1830-1962)، ترجمة وتعليق: نذير طيار، كتاب الكتروني من إنتاج دار كتابات جديدة للنشر الالكتروني.
14. كوش دنيس(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، المنظمة العربية للترجمة.
15. مجيد مسعودي(2011-2012)، إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3.
16. مرعي توفيق وأحمد الحيلة، محمد محمود(2009) المناهج التربوية الحديثة، ط7 ، دار المسيرة، عمان الأردن
17. Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux(2004), Dictionnaire de sociologie, Edition: Yan Rodie-Talbère, Paris.
18. Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed cherkaoui, Bernard Pierre le cuyer(2005), Dictionnaire de la sociologie, harousse, Paris.

الفصـــل الثاني

في سوسيولوجيا الهويـة والثقافة

- تمهيـد:

يعتبر مفهوما الهوية والثقافة مفهومين مهمين في الدراسات السوسيولوجية، وقد اختلفت التحليلات والمقاربات لهذين المفهومين، وسنحاول في هذا الفصل الاقتراب استعراض بعضها بما يفيد دراستنا.

1/ مفهوم الهوية في التراث السوسيولوجي:

حظي مفهوم الهوية باهتمام معتبر في العلوم الإنسانية. وترتبط فكرة الهوية بإحكام إلى فكرة الثقافة، ويمكن أن تتشكل الهويات عبر الثقافات الرئيسية والثقافات الفئوية التي ينتمي لها الأفراد أو التي يشاركون فيها (وهولبورن، 2010، ص14)، وكثيرا ما تحيل الاستفهامات الكبرى بصدد الهوية إلى مسألة الثقافة (كوش، 2007، ص147)

يرى ريجارد جنكز أن الهوية الاجتماعية هي تصورنا حول من نحن ومن الآخرون وكذلك تصور الآخرين حول أنفسهم وحول الآخرين، والهوية هي شيء قابل للنقاش وتأتي أثر عمليات التفاعل الإنساني، وهي تستلزم عمليات مقارنات بين الناس كي تؤسس أوجه التشابه والاختلاف بينهم فالذين يعتقدون بوجود تشابه بينهم وبين الآخرين يشتركون في هوية تتميز عن هوية الناس الذين يعتقدون أنهم مختلفون ولا يشتركون بذات الهوية (وهولبورن، 2010، ص93).

إن هوية الفرد الاجتماعية تتميز بمجموع انتماءاته في النسق الاجتماعي الانتماء إلى صنف جنسي، وإلى صنف عمري، وإلى طبقة اجتماعية، وإلى أمة. على أن الهوية الاجتماعية لا تتعلق بالأفراد وحسب، ذلك لأن لكل مجموعة هوية تناسب مع تعريفها الاجتماعي، ذلك التعريف الذي يمكن من تحديد موقعها ضمن الكل الاجتماعي، فهي استدماج واستقصاء معا في آن واحد، إنها تحدد المجموعة (يعتبرون أعضاء المجموعة من كانوا متماثلين من ناحية ما) وتميزها عن المجموعات الأخرى (التي يختلف أعضاؤها عن الأولين من الناحية ذاتها) (كوش، 2006، ص149).

ونستعرض في ما يلي الهوية في التراث السوسيولوجي، فبحسب جليلة الملّيح الواكدي هناك خمسة أطروحات للهوية في علم الاجتماع (الواكدي، 2010، ص-ص:154-166)، وهذه الأطروحات هي:

*** الأطروحة الأولى (الواكدي، 2010، ص–ص:154-155):**

تسلم هذه الأطروحة بمشروعية وجود هوية جماعية تستمد ملامح مقوماتها من ثقافة المجتمع، على اعتبار أن «الثقافة هي المجموع المنسجم والمستمر للمعاني والرموز المكتسبة المشتركة التي تعمل الجماعة على توصيلها و إعادة إنتاجها، وعنصر التماثل الذي تقدمه للجسم الاجتماعي لتوحيد الطموحات والمثل»(الواكدي، 2010، ص154). حيث إن الهوية الجماعية تترتب عن هذه الثقافة وتتغذى منها فهي –الثقافة– سلطة لا متناهية تزود أفراد الجماعة بعناصر هويتهم، وهي نتاج نظام رمزي تأتي الجماعة لتحتل موقعها فيه، فهي التعبير الأساسي عن وجود الجماعة كجماعة موحدة. والشرط الرئيسي لتحقيق استمراريتها وتميزها وتاريخيتها أي لإعطائها ذاتية مستقلة ولا تستطيع أمة أن تتمتع بإرادة ذاتية وقوة معنوية ورؤية نظرية وقاعدة معيارية فعالة إلا بقدر ما تنجح في تأسيس مرجعية ثابتة عميقة الجذور مرتبطة بتاريخها وتجربتها التاريخية، إذ هي لا تستطيع أن تبني نشاطها وتؤسس وجودها على مرجعية خارجية مستمدة من تاريخ آخر ومستقاة من ثقافة أخرى.وقد مثل "إميل دوركايم" الناطق الرسمي بهذه الأطروحة حيث يقول أنه يوجد فينا كائنان: كائن اجتماعي collectif وكائن شخصي Privé فالكيان الجماعي ممثلا في أنظمة الفكر والشعور والعادات والتي تعبر فينا لا عن شخصيتنا الخاصة ولكن عن المجموعة أو المجموعات التي ننتمي إليها شأن المعتقدات الدينية والمعتقدات أو الممارسات الأخلاقية، التقاليد الوطنية أو الآراء الجماعية من كل نوع، يقول دوركايم إن صوت الجماعة دفين في أعماق النفس حتى إذا ما تحدثنا كان المجتمع هو المتحدث فينا.

وقد انتقدت هذه الأطروحة من جهة فقدان الفرد لأنيته الخاصة وضياعه في خضم المجموع، ومن جهة تركيزها على ما هو موضوعي دون ما هو ذاتي وهو البعد النفسي الذي ستركز عليه الأطروحة الثانية.

*** الأطروحة الثانية (الواكدي، 2010، ص156):**

الهوية في هذه الأطروحة عبارة عن مشاركة وجدانية عاطفية، تنشأ غالبا عن الاحتكاك بمجموعات أخرى حيث ينمي هذا الاتصال الشعور بالانتماء لدى الفرد ويفرز بمفعول وجوده ذاته عملية تماهٍ مع المجموعة، وبحسب Erikson فإن هذه المشاركة الوجدانية؛ التي يتوقف عليها وجود الهوية؛ ترتكز على:

- الشعور المشترك بالوجود المادي (الأرض).
- الشعور بالانتماء الموحِّد للطموحات والمثل وهو نوع من الضمانة بوجه الإفراط في التمييز الاجتماعي والاستغلال.
- الشعور بالاستمرارية عبر الزمن بناء على ذكريات وتجربة تاريخية مشتركة، ويتسبب غياب هذا الشعور في أزمة هوية يدرك معها التحول كقطيعة.
- الشعور بالوحدة والتجانس ويؤدي غيابه إلى ازدواج في الشخصية وانقسامها مابين كيانات متعارضة.
- الشعور بالاختلاف والتمايز عن المجموعات الأخرى.
- الشعور بالقيمة وهو الحاجة إلى الاعتراف والتقدير.

من هذا المنظور النفسي تتقدم الهوية كحقل للصراعات التاريخية بين المجتمعات من جهة وكمجال للصراع الاجتماعي داخل المجتمع الواحد من جهة أخرى فتستعمل كوسيلة دفاعية لمواجهة غزو خارجي أو وسيلة هجومية لاحتواء خصوصية جماعة ما، حيث تتداخل حدود الهوية مع السلطة والايديولوجيا ويقوم المخيال الجماعي بتغذية الشعور بالهوية وتضخيمها فتبرز في صورة وسيلة تؤمن توازنات حقيقية أو وهمية.

*** الأطروحة الثالثة (الواكدي، 2010، ص–ص:156–160):**

تندرج كل محاولات تجاوز الجماعية في النظرية السوسيولوجية ابتداءً من منتصف القرن العشرين؛ حيث ركزت هذه المحاولات إما على مزيد من إيلاء الأهمية للفرد وإما على إعادة صياغة العلاقة بين الجزئي المخصوص والعام وتفقت مقولات المجتمع القائم على

تبرير نفسه بسردياته الكبرى ومتحداته التقليدية والتحول في التفكير في الاجتماعية بما هي تقلقل وعدم استقرار ومعاودة بناء دائمة. وعليه ففي هذه الأطروحة تعرف الهوية بكونها القدرة على التغير بإدماج تجارب جديدة، بنية ديناميكة تطورية متحولة تتلقى تغيرات متجددة عبر تطور وجودها التاريخي، فكلما انضاف عنصر إلى هذا الحقل أو مسَّه من قريب أو بعيد فإن الذات والسياق العام الذي تنتمي إليه ينفعل بالضرورة بهذا العنصر أو يتفاعل معه حسب منطق الصراع أو الاختلاف الذي يميز حقل الهوية.

يذهب Guy Michaud إلى أن اعتبار الهوية الثابتة والمندمجة التي بنيت حول الأرض واللغة والعقائد المشتركة والعرق مجرد أوهام داعيا إلى هوية معاصرة ديناميكية يكمن سر قوتها في تميزها بالتغير وقبول التغير، وحسبه فان التطورات الأخيرة لابد أن تقودنا إلى التفكير لا بمصطلحات الهويات/الثقافات الثابتة ولكن بالتسويات والمفاوضات لذلك يُعلِي من شأن أماكن تقابل الأفراد في حالة الانتقال ويطلق عليها مناطق الاتصال Zones de communication. كما يرى أن وضع الدول القومية وضع مؤقت في ظل هذه التطورات واصفا خطابها بأنه خطاب مذعور من الكوكبة بل ويماثله بخطاب الدفاع الأصولي عن الهويات التراثية والوطنية.

كما يخلُص Philippe J.Bernard في دراسته للسمات الثقافية القومية إلى أن السمات الثقافية ليست ثابتة بالضرورة وإنما قابلة للتغير إذا ما اقتضت الضرورة ذلك. وأن السمات الجديدة لا يمكن أن تظهر إلا بتكيف السمات السابقة شريطة أن تستجيب السمات الجديدة لحاجة ما وتأمين وضعية معينة صلب المجموعة

وينطلق T. Todorov من مفهوم عام للثقافة باعتبارها مجموع التصورات المشتركة لينتهي إلى أن الأكثر أهمية في الثقافة ليس مضمونها وإنما نسبة تعميمها لرفع نسبة التفاهم بين المجموعات، ومن ثمَّ لا مشكل في ضياع الثقافة متى ما تم استبدالها بثقافة أخرى لأن ما يؤسس إنسانيتنا هو أن يكون لنا لغة لا أن يكون لنا هذه اللغة أو تلك.

*** الأطروحة الرابعة (الواكدي، 2010، ص–ص:160–162):**

في هذه الأطروحة تُرفض فكرة الهوية ذاتها وتوضع في تعارض مع أفكار الحداثة باعتبارها ايديولوجيا مغلقة وتعلقا بالتقاليد، مرادفة للولاءات العشائرية والقبلية والطائفية تنزع للنقاء والمحافظة، ترفض الخارج وتعتبره شرا وغزوا، تلغي الآخر وترفض الاختلاف والتنوع، مصرة على احتكار الحقيقة، فهي إذن لا يمكنها أن تكون صالحة لفهم التغير والعالمية.

وبحسب آلان تورين A. Tourine فإننا حينما ننتقل من مفهوم الثقافة إلى مفهوم الحضارة إلى مفهوم المجتمع نشعر أن هذه الهوية تنحل بقدر ما يتسارع التغير الاجتماعي وتتعزز قدرة المجتمع على التأثير في نفسه. وأننا حينما نعتبر المجتمعات الأكثر تصنيعا ينتابنا شك في صلاحية مفهوم المجتمع نفسه فهو يفترض وحدة وهوية لم تعد تنطبق مع الواقع إلا جزئيا فما هو إلا نتيجة لتحول مستمر من شبكة العلاقات الاجتماعية؛ علاقات الهيمنة والسيطرة وهو أبعد ما يكون عن جوهر أو روح أو إرادة وعليه فكل من يدعو إلى الاختلاف والخصوصية والهوية فإنه يقفز على كل تحليل للعلاقات الاجتماعية، ولهذا دعا تورين إلى التخلص من فكرة المجتمع نفسه وبالتالي من كل صورة للهوية في الحياة الاجتماعية ويعترف بان الهوية ليسا إلا ظل الدولة المنعكس على الحياة الاجتماعية، رافضا التجانس الثقافي كنقطة انطلاق لأي تحليل سوسيولوجي معتبرا أن الموضوع الأساسي للسوسيولوجيا هو نقد أوهام الهوية والاعتراف أولا بخلو الممارسات الاجتماعية من كل هوية بل من كل وعي.

وكذلك يقرر R.Gallisot في نقده لمفهوم "الشخصية الاجتماعية" أو "الذات التاريخية" وللمفاهيم الهيجيلة للوعي من قبيل "الوعي الاجتماعي" و"الوعي الوطني" و"الوعي لذاته" و"في ذاته": «لا وجود لتشكيلة جماعية ميتاتاريخية أو ميتافيزيقية –كما يقول– إن العقل التاريخي فعل جماعي ولكن من دون أن يعني ذلك أنه يقوم على جسم أو شخصية جماعية، في التاريخ هناك فاعلون جماعيون أو اجتماعيون لكن أي داع للحديث عن ذات تاريخية؟» (الواكدي، 2010، ص162)

*** الأطروحة الخامسة (الواكدي، 2010، ص–ص: 163–165):**

وهي أطروحة الوصل المركب التي رسم معالمها إدغار موران Edgar Morin في مجمل أعماله وبخاصة في كتابه "مدخل إلى الفكر المركب"الذي حاول فيع وضع اليد على تعقيد الواقع من خلال تجاوز التناقض بين الوحدة والخلاف حيث يقول: «إنني أتموقع فعلا خارج الطائفتين المتصارعتين، فالواحدة تسحق الاختلاف عن طريق إرجاعه إلى الوحدة البسيطة والأخرى تحجب الوحدة لأنها لا ترى سوى الاختلاف، لكن لنحاول دمج حقيقتي هاتين الطائفتين أن نتجاوز الاختيار بينهما» (الواكدي، 2010، ص163)

ويقر موران بهيمنة منظومة التبسيط انطولوجيا ومنطقيا وانثروبولوجيا واجتماعيا التي شكلت لاوعي الغرب وحكمت نظرياته وخاباته فهي لا تتمثل الوصل بين الواحد والمتعدد، فقد توحد بشكل مجرد من خلال إلغاء التنوع فتؤسس لكيانات مغلقة واختزالية كالماهية والهوية والموضوع والذات باختيارها النظام والعذرية والثبات والأصل والاستمرارية فتعجز فهم الوجه الجديد للعالم الذي هو في جذريته عالم مركب ودينامي ومتعدد ومتحول ومتنوع ولانهائي، أو على العكس تماما حيث تضع العناصر المتنوعة جنبا إلى جنب دون تمثل الوحدة، وبذلك تعجز عن وضع اليد عن تعقيد الواقع لأن التعقيد لا يقود حتما إلى القضاء على البساطة «غالبا ما تم تمثل المعرفة العلمية لمدة طويلة ولا يزال هذا التمثل مستمرا حتى الآن باعتبار أن مهمتها تبديد التعقيد الظاهر للظواهر من أجل الكشف عن النظام البسيط الذي تخضع له الصيغ المبسطة للمعرفةتشوِّهُ أكثر مما تعبر عن الواقع أو الظواهر التي تعرِض لها تنتجُ العمى أكثر مما تساهم في التوضيح»(الواكدي، 2010، ص164) ويضيف موران أن علينا مواجهة التعقيد الانثروبولوجي لا إذابته لفائدة الوحدة أو فائدة الاختلاف والتعدد وينبغي: «استبدال منظومة الفصل، الاختزال إضفاء البعد الأحادي بمنظومة الوصل التي تسمح التمييز من دون الفصل وبالتجميع من دون المطابقة أو الاختزال»

وفي إطار هذه الأطروحة التي لا تتجاوز ثنائية الأنا/الآخر، الوحدة/الاختلاف لفائدة احد الطرفين نجد مجهودات E.M.Lipiyanski الذي اعتبر أن الهوية سواءً كانت فردية

أو جماعية لا تدرك إلا في إطار ما هو متماثل ومختلف في نفس الوقت متميز ومتشابه، ومن الضروري بقاء هذه المفارقة، وألا يقع السعي إلى تجاوزها لفائدة أحد الطرفين وإلا فسنتحدث عن واحدية مغلقة أي اغتراب الذات أو اندماج واغتراب في الآخر وكلاهما استلاب وفقدان للهوية: ذوبان في المتماثل من ناحية، وتفكيك للجسم الاجتماعي من ناحية أخرى.

يبدو واضحا من خلال هذه الأطروحات السوسيولوجية التي عرضتها الواكدي، أن ترتيب هذه المقاربات ترتيبٌ زمنٌي يعكس فلسفة حقبتين مهمتين من تطور المجتمعات الغربية وهما الحداثة وما بعد الحداثة. حيث «تمتاز الحداثة –عند مفكري ما بعد الحداثة– بالرغبة العلمية في خلق مقولات ثابتة تدعي أنها صحيحة تماما وموضوعية وبالمقابل فإن المبدأ الرئيس لما بعد الحداثة هو أن الادعاء بمعرفة الشيء بموضوعية وشمولية ضرب من ضروب الخيال. فإن الأشياء ومعانيها فوضوية وترفض أسرها بعبارات مفرطة في البساطة كما تفعل الحداثة بخاصة في شكلها المعروف بالشكل العلمي» (انغلز وهيوسون، 2013، ص207)

فنجد في الأطروحتين الأولى والثانية (المندرجتين في الحداثة) اعتمادهما في تحليل المفهوم على عنصر واحد (الاجتماعي في الأطروحة الأولى والنفسي في الأطروحة الثانية) وفي بقية الأطروحات نجد تخلخلا مس مفهوم الهوية جعله يبدو أكثر مرونة وخاصة في الأطروحتين الثالثة والرابعة، في حين تعمل الأطروحة الخامسة على إعادة التفكير في تناول المفهوم مع ضرورة الحفاظ على عنصري التمييز والتشبيه دون الركون إلى أحدهما هذا الركون الذي يجعلنا نقع في مأزق فقدان الهوية واستلابها.

وعلى رغم هذه الاصطباغ بفلسفتي الحداثة وما بعد الحداثة (والذي قد يحول دون تعميم هذه الأطروحات على باقي المجتمعات الإنسانية وبالتالي يحول دون امتلاكها خاصة التجريد) إلا أن لكل أطروحة جانب يفرض نفسه بقوة فلا يمكننا تصور الهوية دون وطأة الجانب الاجتماعي ولا دون الجانب النفسي لدى الأفراد في تمثلهم لعناصر الهوية (مشاركة

وجدانية عاطفية)، كما لا يمكننا القول بأن الثقافة والهوية تبقيان منعزلتين عن بقية الثقافات أو عن بقية البيئة المحيطة بها فهناك دائما استيعاب لعناصر جديدة حيث ينفعل الكل "الثقافة" بمجرد دخول عنصر ثقافي جديد فتكون الثقافة في تكيف مستمر مع الظروف الجديدة، ومن ناحية أخرى نجد أن الهوية قد تصبح ايديولوجيا مغلقة ومتعلقة بالتقاليد مرادفة للولاءات الجماعاتية، فقد لا تكون الأداة الصالحة لفهم التغير والعالمية، كما أن الهوية تدرك في إطار ما هو متماثل وما هو مختلف في نفس الوقت وأن هذه المفارقة يجب أن تبقى وأن أي سعي لتجاوزها لفائدة أي طرف سيؤدي إلى استلاب وفقدان للهوية: ذوبان في المتماثل من ناحية، وتفكيك للجسم الاجتماعي من ناحية أخرى. ومنه نستنتج أن هذه الأطروحات لا تمكننا من تناول أعم وأشمل لمفهوم الهوية.

2/ مفهوم الهوية عند دنيس كوش:

يتناول دنيس كوش مقاربة لمفهوم الهوية من خلال تقاطع علمي الانثروبولوجيا والسوسيولوجيا وذلك بالاعتماد على المزاوجة بين مقاربة رولان بارث ومقاربة بيار بورديو، في كتاب عنوانه: مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية.

حيث يعيد صياغة الإشكالية بطرحه لتصورين للهوية وهما التصور الموضوعاني والتصور الذاتاني ليتجاوزهما إلى تصورين آخرين هما التصوران الوضعياتي والعلائقي.

*** التصوران الموضوعاني والذاتاني للهوية:**

هناك علاقة وطيدة بين تصورنا للثقافة وللهوية الثقافية. وهناك من يعتبر أن الثقافة "طبيعة ثانية" نتقبلها ميراثا ولا سبيل إلى الإفلات منها، ويعتبر أن الهوية معطى يعرف الفردَ بصفة نهائية ويطبعه بصفة لا تكاد تّمحي، ومن هذا المنظور تحيل الهوية الثقافية بالضرورة إلى مجموعة انتماء الفرد الأصلية، يكون الأصل والجذور أساس كل هوية ثقافية، أي ما يعرف الفرد بصفة أكيدة وأصيلة، هذا التمثل شبه الوراثي للهوية والذي يؤدي دور الحامل لأيديولوجيات التجذير يؤول إلى تطبيع الانتماء الثقافي، بتعبير آخر تكون الهوية سابقة على الفرد الذي ليس له إلا أن ينخرط فيها وإلا واجه مصير " المهمش المنَبّت".والهوية المتَصوَّرة

على هذا النحو تبدو جوهرا لا يحتمل تطورا، وليس للفرد أو للمجموعة عليه أية سيطرة، فالهوية تعرف على أنها سابقة للوجود على الفرد، لهذا يـُبحث عن وضع قائمة الصفات الثقافيةالتي يفترض أنها تسند حامل الهوية الجماعية، ولذلك يـُسعى نحو تحديد الثوابت الثقافية التي تمكن من تحديد جوهر المجموعة، أي هويتها الجوهرية شبه الثابتة.إن هذا الثوابت والمؤشرات المحددة تعتبر موضوعية، شأن الأصل المشترك (الوراثة، السلالة) واللسان والدين والثقافة والنفسية الجماعية (الشخصية الأساسية) والصلة بالموطن (كوش، 2007، ص–ص:149–151)

إن تعاريف الهوية هذه هي محل نقد شديد من قبل من يدافعون على تصور ذاتاني للظاهرة الهوياتية، إذ لا يمكن حسبهم اختزال الهوية الثقافية في بعدها النعتي، فهي ليست هوية تلقى بصفة نهائية، فالنظر إلى الظاهرة على هذا النحو هو اعتبار لها على أنها ظاهرة جامدة تحيل على جماعة محددة بصفة لا تغيُّر فيها، وشبه ثابتة هي ذاتها، في حين أن الهوية الإثنية الثقافية بالنسبة إلى الذاتانيين ليست سوى شعور بالانتماء أو تماهٍ مع جماعة متخيلة، وما هو جدير بالاعتبار بالنسبة إلى هؤلاء المحللين هو إذن التمثلات التي يشيدها الأفراد عن الواقع الاجتماعي وعن أقسامهلكن نظرة الذاتانيين مدفوعةً إلى أقصاها تفضي إلى اختزال الهوية في مسألة اختيار فردي واعتباطي، إذ كل واحد منا يعتبر بحسب هذا المنظور حرا في تعريفاته، وهذه النظرة للهوية ذات توجه مفرط في إبراز الجانب العابر من الهوية، هذا في حين أنه ليس نادرا أن تتبيَّن الهوية في استقرار نسبي (كوش، 2007، ص152).

*** التصوران العلائقي وَ الموضوعاتي للهوية:**

يتأسس هذا التصور على تجاوز لخلط عادة ما يتم بين الثقافة والهوية وإذا كان التصوران الذاتاني والموضوعاتي يرتكزان (على الترتيب) على اثبات أن الثقافة طبيعة ثانية أو أنها مجرد شعور بالانتماء أو تماه مع جماعة متخيلة، فإن التصور العلائقي يعتبر أن بناء الهوية يتم داخل الأطر الاجتماعية التي تحدد موقع الأعوان وتوجه تمثلاتهم وخياراتهم،

وكذلك يعتبر أن البناء الهوياتي ليس توهما فهو ذو فعالية اجتماعية وينتج آثارا اجتماعية حقيقية (كوش، 2007، ص153)

و يعتبر فريدريك بارث (Fredrik Barth) رائد هذا التصور حيث أن الهوية عنده تجل علائقي يمكن من تجاوز الخيار البدائي: موضوعاني/ذاتاني وبحسبه فالعلاقات بين المجموعات الاجتماعية هي المستوى الذي علينا أن نبحث فيه لكي نفهم الظاهرة الهوياتية. والهوية عنده نمطُ تصنيفٍ تستعمله المجموعات لتنظيم مبادلاتها. ولتحديد هوية مجموعة ما فليس علينا جرد مجموع سماتها الثقافية المميزة بل علينا أن نرصد السمات التي يستعملها أفراد المجموعة ليثبتوا تمايزا ثقافيا و يحافظوا عليه، فالاختلاف الهوياتي ليس نتيجة مباشرة للاختلاف الثقافي. والهوية إذن لا تنتج من ثقافة بذاتها ولا يمكن أن تتولد إلا عن تفاعلات بين المجموعات وعن مجريات التمايز التي تضعها هذه المجموعات موضع الفعل خلال علاقاتها ببعضهافأفراد المجموعة لايُ تصوَّرون على أنهم محدودون مطلقا بانتمائهم الاثني الثقافي بل إنهم هم الفاعلون الذين يضفون الدلالة على هذا الانتماء من خلال إبراز سمات ثقافية تثبت تمايزهم الثقافي وذلك تبعا للوضعية العلائقية التي يوجدون فيها. و بهذا فالهوية تبنى ويعاد بناؤها باستمرار داخل التبادلات الاجتماعية، فتأخذ الهوية طابعا ديناميكيا يتجاوز الثنائية التي لا تعرف التطور موضوعاني/ذاتاني (كوش، 2007، ص153)

من جهة أخرى الهوية هي دوما علاقة بالآخر أي أن الهوية والآخرية متصلتان وتجمعهما علاقة جدلية فالتماهي يتوازى مع التمايز. وباعتبار أن الهوية هي دوما محصلة صيرورة تماه في وضعية علائقية وأنها نسبية أيضا (يمكنها أن تتطور إذا ما تغيرت الوضعية العلائقية) فسيكون من الأفضل اعتماد التماهي كمفهوم إجرائي للتحليل بدل الهوية. (كوش، 2007، ص154).

*** جدلية الهوية الداخلية والهوية الخارجية:**

ويذهب دنيس كوش هنا إلى تحليل صيرورات التماهي في وضعيات علائقية معينة، فالتماهي حسبه يمكن أن يشتغل بوصفه إثباتا أو تقريرا للهوية والهوية هي تفاوض

بينهويتين: "هوية ذاتية "تحدد ذاتيا" يحددها الأفراد بأنفسهم وَ "هوية متغايرة" أو هوية من الخارج يحددها الآخرون عن هؤلاء الأفراد. حيث يمكن للهوية المتغايرة أن تفرض نفسها، كما حدث للمهاجرين من الشرق الأوسط الناطقين بالعربية في أمريكا اللاتينية أواخر القرن 19 وبداية القرن 20 وهم في الأغلب مسيحيون نزحوا من لبنان وفلسطين وسوريا في وقت كانت هذه الأراضي تحت الادارة التركية، فقد تمت تسميتهم منذ وصولهم (وكذلك أبناؤهم من بعدهم) "توركس" Turcos لأنهم كانوا يحملون وثائق هوية تركية في حين أنهم كانوا لا يريدونحديدا أن يُ عرِّفوا أنفسهم على أنهم أتراك، فقد كانوا فارين من الدولة العثمانية. فلم يستطيعوا أن يفرضوا تعريفهم لذواتهم (كوش، 2007، ص155) فقد غلبت الهوية المغايرة التي فرضها الآخرون عليهم الهوية الذاتية التي يريدون أن يعرفوا أنفسهم بها.

*** مفهوم القوة في هذه الجدلية "إضفاء الشرعية":**

وتخضع هذه المفاوضة بين الهوية الذاتية والهوية المتغايرة إلى الوضعية العلائقية أي ميزان القوى بين المجموعات المتماسة خاصة. فقد تكون الهوية الذاتية لها شرعية تفوق الهوية المتغايرة. وقد يحدث العكس فتكون الهوية المتغايرة في وضعية هيمنة محددة تتم ترجمتها بتنميط مجموعات الأقلية وغالبا ما تنتهي إلى الهوية السالبة فالأقلية المعرَّفة من قبل الأغلبية على أنها مختلفة بالنسبة إلى المرجع الذي تصنعه هذه الأغلبية؛ لا تُعرِّف نفسها إلا بهوية سالبة فكثيرا ما نشهد لدى الأقلية ما هو معتاد لدى المهيمن عليهم من مظاهر احتقار الذات المرتبطة بقبول الصورة التي يبنيها الآخرون وباستبطانها، فتكون إذن هوية شائنة ومكبوتة وهذا كثيرا ما يترجم بمحاولة محو علامات الاختلاف السلبي الخارجي(كوش، 2007، ص155)

وإذا عرفنا أن وجود الهوية السلبية يكون تبعا لميزان القوى بين المجموعات المتماسة فإنه باستطاعة مجموعة ما تجاوز هذه الهوية السلبية بتغيير هذا الميزان؛ كأن تغير وضعيتها إلى مجموعات أخرى و هذا كما حصل للهمونغ (Hmong) اللاجئين اللاوسين إلى فرنسا في السبعينات حيث كانوا أقلية أثنية في اللاوس و يلقبون بالميو (Méo) وهي

تسمية أطلقها عليهم مجموعة اللاو (Lao) وهي مجموعة الأغلبية حيث إن كلمة الميو تعني المتوحش المتخلف، وبانتقالهم إلى فرنسا فرضوا على الساحة الوطنية تسميتهم الإثنية الخاصة بهم (Hmong) التي تعني "إنسان" في لسانهم وأن يفرضوا أيضا تمثلا ذاتيا أكثر إيجابية بكثير، مشتركين كما هو حال غالب لاجئ جنوب شرق آسيا في رسم صورة الاجنبي الطيب المتأقلم والنشط، فهم الآن مصنفين اجتماعيا في فرنسا على مستوى واحد مع اللاويين والصينيين واللاوسين أولئك الذين لم يكونوا يكنون لهم إلا الاحتقار في اللاوس. (كوش، 2007، ص156).

*** دور السلطة في إقرار السلم التراتبي للهويات**

إضافة إلى أهمية موقع جماعة ما في نسق علائقي في إثبات هوية لها قد تكون هي نفسها هويتها الذاتية أو بالعكس هويتها المتغايرة التي تفرضها جماعة أو جماعات أخرى عليها يبقى علينا أن نعرف على أي أساس يتم هذا التصنيف؟ ويجيب دنيس كوش أنه ليس لكل المجموعات (سلطة التماهي) نفسها، هذه السلطة تتوقف على الموقع المكتسب في نسق العلاقات التي تربط بين المجموعات، وليس لكل المجموعات النفوذ نفسه في إطلاق التسمية على غيرها بل حتى في تسمية نفسها (كما رأينا في مثال المهاجرين اللاوسيين)، فقط أولئك الذين يتمتعون بـ"النفوذ الشرعي" أي النفوذ الذي تمنحه لهم السلطة يمْكنهم فرض تعاريف الخاصة لذواتهم وللآخرين. فمجموع التعريفات الهوياتية يشتغل بوصفه نسقَ تصنيفٍ يحدد لكل مجموعة ما لها أن تحتله من مواقع كما أن لهذا النفوذ الشرعي سلطة رمزية في فرض الاعتراف بوجاهة مقولات تمثله للواقع الاجتماعي و لمبادئه الخاصة في تقسيم الواقع الاجتماعي وبالتالي في أن يفكك المجموعات أو أن يشكلها. (كوش، 2007، ص157)

وبهذا المنطق فإن مجموعة البيض الانجلوسكسانيون والبروتستانتيون WASP (White Angelo-saxon Protestant) المهيمنة في الولايات المتحدة الأمريكية تصنف الأمريكيين الآخرين في صف المجموعات الإثنية أو صنف (المجموعات العرقية) فينتمي إلى المجموعات الأولى أخلاف المهاجرين الأوروبيين من غير (WSAP) وإلى الثانية

الأمريكيون الملقبون بالملونين (السود، الصينيون، اليابانيون، البروتوركيون والمكسيكيون) حيث يعتبر في هذه الحالة الإثنيون هم الآخرون وهم الذين يحيدون بطريقة أو بأخرى عن المرجع الهوياتي الأمريكي أما الـ(WSAP) فهم يفلتون من هذا التحديد فهم خارج أي صنف إذ هم بداهة أعلى بكثير من كل المرتبين (كوش، 2007، ص157)

ويتم تصنيف هذه المجموعات اعتمادا على مميزات ثقافية خارجية تعتبر ملازمة لها أي جوهرا شبه ثابت. فتصبح عندئذ قابلة للتهميش وقابلة لإضفاء صفة الأقلية عليها لأنها بالغة الاختلاف لدرجة تمنع إشراكها في قيادة المجتمع، وإن كان تقرير الاختلاف يعني الاعتراف بالخصوصية الثقافية فإنه بدرجة أكبر يعني إثبات الهوية الشرعية الوحيدة وهي هوية المجموعة المهيمنة، ويمكن لهذا التصنيف أن يمتد في سياسة تمييز ضد مجموعات الأقليات المجبرين نوعا ما على البقاء في تلك المواقع التي صنعت لهم وفق هذا التصنيف. (كوش، 2007، ص158)

وعلى هذا فدور العلم الاجتماعي حسب كوش دائما هو تفسير صيرورات التماهي من دون أن يحكم عليها وتوضيح أنواع المنطق الاجتماعي التي تدفع بالأفراد والمجموعات إلى التحديد والعنونة والتصنيف والترتيب والى فعل ذلك بكيفية ما بدلا من الأخرى. (كوش، 2007، ص158)

مما سبق تبين لنا أن الهوية رهان صراعات وأن هناك استراتيجيات للهويات تجعل هذه الأخيرة تنتظم في نسق علائقي وتراتبي وفق منطق النفوذ الشرعي الذي يسمح للهوية المهيمنة بتحديد سمات خارجية للهويات الأخرى حيث تخضع هذه المجموعات نسبيا لهذا التحديد الذي يصنفها في مواقع تبقى فيها، ولا يمكنها تغيير موقعها إلا إن نجحت في تغيير وضعيتها الاجتماعية إما بالهجرة كما رأينا في مثال سابق وإما بامتلاك مصادر للقوة تمكنها من اكتساب سلطة النفوذ الشرعي الذي يقربها من امتلاك سلطة التصنيف، وإذا كانت سلطة النفوذ تخول للجماعة المهيمنة تصنيف المجموعات فإن هناك شكلا حديثا لهذه السلطة وهو السلطة التي تمتع بها الدولة. الأمة.

*** الهوية والدولة الوطنية:**

فقد أصبحت الدولة المتصرف في الهوية تسن لها الترتيبات وتضع لها الرقابات ومن منطق نموذج الدولة. الأمة أن تزداد صرامته في موضوع الهوية. وتنزع الدولة الحديثة نحو التعريف الأحادي للهوية إما بألا تعترف سوى بهوية ثقافية واحدة لكن تحدد الهوية القومية كحالة فرنسا مثلا وإما أن تقبل بتعددية ثقافية ما داخل الأمة وتحدد هوية مرجعية تكون وحدها شرعية كحالة الولايات المتحدة الأمريكية، ومنه فالإيديولوجيا القومية هي إيديولوجيا إقصائية تجاه الاختلافات الثقافية. حيث يصبح الأفراد والجماعات أقل فأقل حرية في تحديد هوياتهم بأنفسهم وبلغ الأمر في بعض الحالات حد صنع بطاقات هوية غير قابلة للتزوير، وإذا كانت الدولة. الأمة أكثر صرامة بكثير مهما كانت عليه المجتمعات التقليدية في تصورها للهوية وفي مراقبتها لها فإن المجتمعات التقليدية لم تكن فيها الهوية الأثنية الثقافية محددة بصفة نهائية ولهذا يصنفها كوش أنها يمكن أن تنعت (بالمجتمعات ذات الهوية المرنة) حيث تتوفر لهذه المجتمعات مجالات للجديد وللتجديد الاجتماعي كما أن ظواهر انقسام والانصهار الأثنية فيها مألوفة ولا تؤدي بالضرورة للنزاع الحاد، وأمام منطق الدولة. الأمة حيال الهوية تحدث ردات فعل تبديها مجموعات الأقليات التي تنُكَر هويتها أو يـُحَقَّر من شأنها. فنلاحظ تزايد المطالب الهوياتية في العديد من الدول، هذا التزايد الذي يمكن عزوه إلى مركزية السلطة وبقطرتها(كوش، 2007، ص159)

وعن ردة الفعل التي تبديها هذه المجموعات في هذه الوضعية يقول بياريوورديو: «سيستمر الأفراد والمجموعات في صراع الترتيبات بكل ذواتهم الاجتماعية بكل ما يحدد الفكرة التي يحملونها عن ذواتهم، بكل اللامفكر فيه الذي يتشكلون عبره بوصفهم "نحن" في تقابلهم مع "هم" مع "الآخرين" والذين يتمسكون به عبر انخراط شبه جسدي، ذلك هو ما يفسره قوة التعبئة الاستثنائية لكل ما يتعلق بالهوية» (كوش، 2007، ص160)

وأمام هذه الايديولوجيا الإقصائية سيتكون للجماعات التي وقعت ضحيتها شعور جماعي بتحمل ظلم واقع على المجموعة وهو ما سيولد لدى أعضاء هذه المجموعة شعورا

قويا بالانتماء إلى الجماعة حيث يكتسب التماهي معها قوة مطالبة أكبر وخاصة أن تضامن الجميع ضروري للصراع من أجل اكتساب الاعتراف.(كوش، 2007، ص161).

في هذه الوضعية لا ينصب جهد الأقليات على استعادة تلك الهوية، فغالبا تسلم لها المجموعات المهيمنة بهوية مخصوصة بل ينصب على استعادة تملك وسائل تحديد هويتها بنفسها وفق معاييرها الخاصة حيث تحاول تحويل الهوية المتغايرة والتي تكون عادة هوية سلبية إلى هوية ايجابية. في البداية تكون الثورة ضد الوصم بقلب سمات الوصم، مثل السود الأمريكيين حيث لُقِب الوصم "الأسود" إلى "الأسود جميل" Black is beautiful، ثم في مرحلة موالية يكون الجهد في فرض تعريف مستقل ما أمكن للهوية في حالة المثال السابق ظهرت مطالبة بهوية افريقية أمريكية أو هوية "مسلمون سود" أو "يهود سود" (كوش، 2007، ص161)

*** الهوية متعددة الأبعاد:**

وإذا كانت الهوية ناتجة عن بناء اجتماعي فهي تشارك في تعقد الاجتماعي ولا توجد مجموعة أو أفراد منغلق ما قبليا في هوية ذات بعد واحد، وما يميز الهوية هو خاصيتها المتقلقلة والقابلة للتأويلات ومعالجات متعددة وهذا هو مصدر صعوبة تعريف الهوية. يصنع الفرد المنتمي إلى ثقافات متعددة انطلاقا من انتماءات الاجتماعية المتنوعة (الجنس، العمر، المجموعة الثقافية، الطبقة الاجتماعية) هويته الشخصية المنفردة، منجزا بهذا تأليفا أصيلا إذا تكون النتيجة: هوية توليفية "لا ثنائية". وكل فرد يستوعب بصفة توليفية تعدد الهويات المتصلة بتاريخه فتحيلنا الهوية الثقافية الى ثقافية ذات مرجعيات لا تتطابق حدودها، ويمكن لفرد ما أن يعرف نفسه بحسب الحالة أنه ريني (نسبة إلى مدينة رين Renne الفرنسية) وَ بروتوني غالي (نسبة إلى بلاد الغال) وفرنسي وأوروبي وأيضا غربي فالهوية تشتغل على نمط الدمى الحوامل يحوي بعضها بعضا وهي الهوية. وإن كانت متعددة الأبعاد فإنها لا تفقد وحدتها (كوش، 2007، ص-ص:163-164)

ومن أمثلة هذه الهوية التوليفية في مجتمع تقليدي حالة العائلات اليهودية القديمة الموجودة في بلدان المغرب التقليدية فلم يكن من النادر أن يقال عن أفراد هذه العائلات بأنهم "يهود عرب" وهذا النعت يصعب تصوره اليوم مع صعود منطق القوميات أي وفق تصور إقصائي للهوية في تلك المجتمعات: «لم يكن مثلا قبل الاستعمار الفرنسي في الأغواط تلك المدينة الجزائرية الصحراوية المهمة من مميز خارجي بين اليهود والمسلمين ما عدا الممارسة الدينية تحديدا: الأزياء والعادات هي ذاتها والأنشطة المهنية هي غالبا ذاتها (رعاة باتوا أحيانا مربين، تجارا، حرفيين ..) بل إن صغار اليهود الأغواطيين كانوا يزاولون التعلم في المدرسة القرآنية وكانت أمهاتهم ينذرن لبعض "الأولياء الصالحين" المسلمين طقسا حقيقيا» (كوش، 2007، ص163).

*** الاستراتيجيات الهوياتية:**

يضيف كوش أنه إذا كانت الهوية عسيرة على الحصر والتعريف وذلك بسبب خاصتها المتعددة الأبعاد والدينامية وهو ما يضفي عليها تعقدها وما يكسبها. أيضا مرونتها فهي تشهد تبدلات وتقبل إعادة الصياغة والتلاعب بها أيضا وهوما يؤكد بـ ُعد التغير في الهوية، فإن أكثر بعض الكتاب يستعملون مفهوم الاستراتجيات الهوياتية حيث تبدو الهوية من هذا المنظور حسبه وسيلة لبلوغ غاية فهي نسبية وليست مطلقة كما يشير أيضا حسبه أن الفرد بما هو فاعل اجتماعي له نوع من المناورة فهو يستعمل موارده الهوياتية بصفة إستراتيجية وفقا لتقديره للوضعية «وباعتبارها (الهوية) على حد تعبير بوريديو رهان صراعات اجتماعية حول الترتيب تستهدف إعادة إنتاج علاقات الهيمنة أو قلبها فإن الهوية تتبني من خلال استراتيجيات الفاعلين الاجتماعيين» (كوش، 2007، ص165)

لكن تبقى حرية هذا الفاعل الاجتماعي في تحديد هويته رهنا بالوضعية الاجتماعية ولعلاقات القوى بين المجموعات ومناورات الآخرين، فالهوية في النهاية هي دائما محصلة التماهي الذي نرى أن الآخرين يفرضونه علينا والتماهي الذي نؤكده لأنفسنا. أي محصلة العلاقة الجدلية بين الهوية الذاتية والهوية المتغايرة.

وتستخدم الهوية كأداة في العلاقات ما بين المجموعات فلا توجد هوية بمعزل عن استراتيجيات إثبات الهوية التي يتوخاها الفاعلون الاجتماعيون، هؤلاء الفاعلين هم أنفسهم نتاج الصراعات الاجتماعية والسياسية وحاملها أيضا في آن واحد كما يضيف كوش أن التشديد على ما للهوية من صفة إستراتيجية أساسية يمكننا من تجاوز زيف مسألة الحقيقة العلمية للدعوات الهوياتية كما يمكننا من الإطاحة بظواهر الكسوف واليقظة الهوياتية، وما حصل في السبعينات في أمريكا الجنوبية أو الشمالية و الذي يسمى باليقظة الهندية لا يمكن اعتباره مجرد انبعاث هوية كانت عرفت كسوفا وظلت على حالها، بل يتعلق الأمر بإعادة ابتداع استراتيجي للهوية جماعية في بيان جديد تماما، وهو سياق تصاعدت فيه حركات مطلبية أطلقتها الأقليات الاثنية في الدول الأمم المعاصرة (كوش، 2007، ص167)

كما يمكن لمفهوم الاستراتيجيات أن الاستراتيجيات أن يفسر التبدلات الهوياتية أو ما يمكن تسميته حسب كوش (انزياحات الهوية) فهو يظهر نسبية التماهي «إن الهوية تبنى وتتهدم وتعيد الانبناء وفقا للوضعيات وإنها في حركة دائبة، إذا يحملها كل تغيير اجتماعي على إعادة صياغة نفسها بطريقة مغايرة» (كوش، 2007، ص167).

*** حدود الهوية:**

في إطار نفس التعريف للهوية الذي قدمه كوش: هي محصلة التماهي الذي نؤكده بأنفسنا والتماهي الذي نرى أن الآخرين يفرضونه علينا؛ يقدم أيضا تعريفا لحدود الهوية: «يتولد الحد الموضوع من مصالحة بين الهوية التي تدعيها المجموعة وتلك التي يريد الآخرون إسنادها إليه» أي بين الهوية الذاتية والهوية المتغايرة، ويضيف إن المهم بالنسبة لبارث هو: إرادة رسم الفصل بين "الهم" وَ "النحن" وَ كذلك في وضع ما يسمى حدا وفي الحفاظ عليه، فإرادة الاختلاف واستخدام بعض السمات الثقافية تحديدا على أنها مما يطبع الهوية المخصوصة، هي التي تخلق الفصل أو الحد بين المجموعات الإثنية الثقافية وليس هذا الحد من صيغة الاختلاف الثقافي فقط. (كوش، 2007، ص169)

ومن هذا المنظور الذي وضعه بارث يقول كوش «يمكن تحليل بارث من تفادي الخلط المتواتر بين "الثقافة" و "الهوية" فلا يعني الانتساب إلى ثقافة محددة، آليا، امتلاك هوية مخصوصة إذ تستخدم الهوية الأثنية الثقافية الهوية ولكنهما قليل ما تستخدمها كلها إذ يمكن للثقافة الواحدة أن تُستخدم أداةً بطريقة مختلفة بل متعارضة ضمن استراتيجيات تماهٍ متنوعة» (كوش، 2007، ص169)

وهذا يؤدي إلى أن المهم في تفسير الإثنية ليس دراسة محتوى الهوية الثقافية بل هو آليات التفاعل التي تستخدم العناصر الثقافية بصفة إستراتيجية وانتقائية لكي تحافظ على الحدود الجماعية أو تجعلها محل أخذ ورد.

*** أهمية التتابع الزمني "التاريخ" في دراسة الهوية:**

و على أساس استراتيجيات الهوية وحدود الهوية يبدو أن للزمن نصيب من الأهمية في عملية التحليل الهوياتي يقول كوش: «بالنسبة إلى بارث يُ تصور كل حد على أنه تماس اجتماعي قابل دائما للتجدد في المبادلات ويمكن لكل تغير في الوضعية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية أن يؤدي إلى تغيير في الحدود. إن دراسة هذا التغيير ضرورية إذا ما أردنا تفسير تبدلات الهوية، ولا يمكن لتحليل الهوية أن يقتصر إذا على مقاربة تزامنية بل يتوجب إنجازه أيضا على مستوى التتابع الزمني» (كوش، 2007، ص170)

وكخلاصة لما ذهب إليه دونيس كوش نقول إن الهوية بالنسبة له نتاج صراع اجتماعي قائم بين الهويات (الجماعات الاتنية) المنتظمة في نسق علائقي تراتبي حيث إن معيار التصنيف فيه يكون لـ "السلطة الشرعية" وهي عبارة عن ثقل اجتماعي وليس ثقافيا، وتخول هذه السلطة الشرعية للمجموعة المهِمينة تصنيف المجموعات الأخرى ولن تسمح لها بالاشتراك في قيادة المجتمع، في حين أنها تتهرب هي نفسها –المجموعة المهيمنة– من أي تصنيف وفي المقابل فإن المجموعات الباقية المصنفة كأقليات مهمشة ستناور من أجل تغيير وضعيتها الاجتماعية وبالتالي وضعيتها التراتبية، وتدخل الهوية التي يفرضها الآخرون عليها والمستندة على سمات خارجية (هوية متغايرة) في علاقة جدلية مع الهوية الذاتية التي

يتصورونها عن أنفسهم، وبتغير الوضعيات الاجتماعية (أي التغير الاجتماعي) فإن الهويات المهمشة والتي غالباً ما يعترف لها بخصوصية فإنها ستبحث عن تعريفات جديدة لها. فهناك إستراتيجيات هوياتية تعتمدها المجموعات الإثنية لتصنيف نفسها فالهوية إذن تنتج عن فعل واع بالانتماء حيث يقوم الفاعلون الاجتماعيون بإبراز سمات ثقافية على أنها سمات مميزة لهم وهذا استجابةً لإرادة الاختلاف، على أنه لا يباح للفاعلين الاجتماعيين تعريف أنفسهم كما يحلو لهم بل يرجع تعريف الهوية إلى العلاقة الجدلية بين بالهوية المتغيرة والهوية الذاتية وفق منطق القوة والنفوذ الشرعي، ويبدو جلياً من خلال كل هذا أن كوش يقارب الهوية اعتماداً على حاملين: حامل التتابع الزمني، وحامل الوضعيات الاجتماعية، فالهوية إذا ذات طابع ديناميكي تبنى ويعاد بناؤها باستمرار.

لكن هل تقتصر الاستراتيجيات الهوياتية على المناورة في الوضعيات الاجتماعية وعلى العلاقة الجدلية بين ما يفرضه علينا الآخرون وما نعرف به أنفسنا؟ وإذا كانت الهوية ترتبط بالعناصر الثقافية التي نحاول أن نعرف بها أنفسنا على أنها مميزة لنا، فهل تعتمد الجماعات الهوياتية المتصارعة على استراتيجيات أخرى كتعديل بعض العناصر لمجموعات أخرى تسيطر عليها؟

للإجابة عن هذه التساؤلات نعود إلى موضوع التثاقف حيث يصف ما يسمى بالمعالجات الثقافية أي تعديل ثقافة ما في إطار تماس بين الثقافات تختلف طبيعته كما سنبين.

3/ التثاقف عند روجي باستيد:

تعمق التفكير في مفهوم الثقافة بتركيزه في دراسة الثقافات المفردة ودراسة المبادئ الكونية للثقافة، حيث ركزت هذه الدراسات على كيفية تمثل الأفراد والجماعات للمعايير والقيم دون الخوض في هذه المعايير والقيم، لكن ماذا يحدث للثقافة في احتكاكها بثقافات أخرى؟ أي منظور ديناميكي للثقافة حيث تتماس الثقافات فيما بينها بعمليات تواصل أو ما يسمى بالتماس الثقافي، وقد افتتح حقل بحث جديد في ما سمي صيرورات "تثاقف" حتى

يحدث تقدم نظري جديد، وكانت بدايات هذه الأبحاث على يد الأنثروبولوجيين الانتشاريين فقد اهتموا بظواهر الاقتراض وتوزيع السمات الثقافية انطلاقا من بؤرة ثقافة مفترضة، ولكن كانت أعمالهم تعتني بنتيجة الانتشار الثقافي ولم تكن تصف إلا الحالة النهائية لتبادل يتطور في اتجاه واحد، فضلا عن هذه لم يكن يعني الانتشار مفهوما على هذا النحو؛ لم يكن يفترض ضرورة تماسا بين الثقافة المتلقية والثقافة المانحة (كوش،2007، ص-ص:89-90)

ويرى جورج باستيد أن سبب هذا الإهمال هو التوجه الأصلي للإثنولوجيا المنصرف إلى الثقافات المسماة "بدائية"، في سنة 1928 انصرف هرسكوفيتش من دراسة الهنود إلى البحث في ثقافة السود أسلاف العبيد الأفارقة وقد ساهم في الاعتراف بظواهر التثاقف بصفتها ظواهر أصيلة متساوية الجدارة بالاهتمام مع الظواهر المفترضة نقية.

وفي فرنسا أدخل روجي باستيد في خمسينات القرن الماضي، الدراسات حول صيرورات الثقافة إلى فرنسا، والذي كرس أعمالا مهمة للثقافة الافروبرازيلية، ولقد عارض المقاربة الدروكايمية لتكون الثقافات وتطورها التي تسببت بحسب رأيه في تأخر البحث الفرنسي في مجال التثاقف، فدروكايم يعتبر أن تطور المجتمع الإنساني نابع من ذاته، والتغير الاجتماعي والثقافي بحسب دوركايم ناتج جوهريا من التطور الداخلي للمجتمع فالوسط الداخلي يظل عنصر التفسير المحدد للتغير، وتبقى التغيرات المحدثة من الخارج غير ذات أهمية في ميزة المجتمع الخاص به، وما يجب أن يحوز على اهتمامات الباحث هو الديناميكيات الثقافية الداخلية كما يعتبر دوركايم أن لا إمكانية للتداخل بين نسقين اجتماعيين وثقافيين إذا كانا شديدي الاختلاف وحدوث احتمال تآلف ثقافي بينهما ضعيف (كوش، 2007، ص-ص:91-92).

وقد أنشأ "مجلس الولايات المتحدة للبحث في العلوم الاجتماعية" سنة 1936 لجنة مكلفة بتنظيم البحث في ظواهر التثاقف، تتكون هذه اللجنة من: روبرت ريد فيلد، ميلفيل هيرسكوفيتش، ورالف لينتون، وقد وضعت هذه اللجنة تعريفا للتثاقف كما يلي: «إن التثاقف

هو مجموعة الظواهر الناتجة من تماس موصول ومباشر بين مجموعات أفراد ذوي ثقافات مختلفة تؤدي إلى تغيرات في النماذج الثقافية الأولى الخاصة بإحدى المجموعتين أو كليهما» وقدمت اللجنة مذكرة لدراسة التثاقف جاء فيها أنه يجب التفريق بين التثاقف والتغير الثقافي فالأول وجه من أوجه الثاني، وكذا يجب التفريق بين التثاقف والاستيعاب، فالاستيعاب هو طور التثاقف النهائي، نادرا ما يُبلَغ، وهو يفترض بالنسبة إلى مجموعة ما انتفاءً تآماً لثقافتها الأصلية واستبطانا كاملا لثقافة المجوعة المهيمِنة، وأخيرا لا يمكن الخلط بين التثاقف والانتشار، إذ حتى لو لازم الانتشارُ التثاقفَ دائما فمن الممكن أيضا حدوث انتشار دون تماس موصول ومباشر، كما لا يكون الانتشار إلا وجها من صيرورة التثاقف فهو أكثر منه تعقيدا (كوش، 2007، ص93).

وتمثل المذكرة هذه التي أنجزتها اللجنة إسهاما حاسما وثمينا، فقد بنت نمذجة لعملية التماس الثقافي(كوش، 2007، ص94):

. بحسب أن يكون التماس بين مجموعات بأكملها أو بين شعب بأكمله أو مجموعات مخصوصة من شعب آخر (مبشرون مثلا، أو مستعمرون، مهاجرون)

. بحسب أن يكون وديا أو عدوانيا.

. بحسب أنه يكون بين مجتمعات متقاربة عددا أو بين مجموعات متفاوتة الكثرة بوضوح.

. بحسب أنه يكون مجموعات متماثلة التعقيد في ثقافتها أولا.

. بحسب أنه يكون نتيجة الاستعمار أو الهجرة.

ومن فرنسا ينطلق روجي باستيد الذي يجمع بين تكوينه في علم الاجتماع وفي الأنثروبولوجيا من فكرة أن الثقافي لا يمكن أن يدرس بمعزل عن الاجتماعي، فقد تمثل قصور النظرية الثقافتية الأمريكية الأكبر بالنسبة إليه في عدم وصل الثقافي والاجتماعي وعليه يجب دراسة العلاقات الثقافية ضمن مختلف أطر العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن تيسر علاقات الاندماج أو التنافس أو النزاع. ومن الواجب إعادة موضعة ظواهر التآلف

الثقافي والتمازج الثقافي، بل الاستيعاب أيضا في أطر بنيتها أو إعادة بنيتها الاجتماعية (كوش، 2007، ص100)

*** نمذجة باستيد للتثاقف:**

وقد بنى روجر باستيد نمذجة للتثاقف أدرج فيها الأطر الاجتماعية الحاضنة لما يجري من تثاقف وذلك اعتمادا على ثلاثة معايير أساسية الأول عام وسياسي تقريبا ،والثاني ثقافي، والثالث اجتماعي، (كوش، 2007، ص105) وهي كالتالي:

1) **المعيار الأول:** وجود معالجات للحقائق الثقافية والاجتماعية أو عدم وجودها، هناك ثلاث وضعيات نموذجية يمكن أن توجد:

. وضعية تثاقف عفوي وطبيعي وحر يتعلق الأمر بتثقف غير موجه ولا مراقب بين ثقافتين متماستين وينفي كوش أن يكون هذا التثاقف العفوي.

. وضعية تثاقف منظم ولكنه قسري ولفائدة مجموعة واحدة كما هو الشأن في حالة العبودية والاستعمار، حيث تتوفر إرادة تعديل ثقافة مهيمن عليها بغية إخضاعها لمصالح المجموعة المهيمنة، يظل التثاقف جزئيا ومجزأ ويحكم عليه المهيمنون غالبا بالفشل إذ يكون هناك تجاهل للحتميات الثقافية، وكثيرا ما يكون هناك نزع للثقافة دون تثاقف.

. وضعية التثاقف المخطط له والمراقب والذي يسعى لأن يكون نسقيا ويستهدف أجالا بعيدة يضبط التخطيط اعتمادا على معرفة مفترضة بالحتميات الاجتماعية والثقافية هذا التخطيط يمكن أن يؤدي في النظام الرأسمالي إلى الاستعمار الجديد. كما يمكن للتثاقف النخطط أن يكون بناء على طلب جماعات توج أن يشهد نمط حياتها تطورا حتى تحفز تطورها.

2) **المعيار الثاني:** وهو معيار ثقافي: التجانس النسبي أو عدم تجانس

3) **المعيار الثالث:** وهو معيار اجتماعي: الانفتاح أو الانغلاق النسبي للمجتمعات المتماسة، فحسبما يتعلق الأمر بمجتمعات من طبيعة جماعية قليلة التمايز اجتماعيا أو على

النقيض من ذلك بمجتمعات أكثر فردانية وتمايزا تكون قابلية هذه المجتمعات إلى هذا الحد أو ذاك للتأثيرات الثقافية الخارجية.

وبالربط بين المعايير الثلاثة نحصل على اثني عشر نمطا من وضعيات التماس الثقافي كل واحدة منها ذات مظاهر خصوصية: مظهر عام شبه سياسي ومظهر ثقافي ومظهر اجتماعي (كوش، 2007، ص107)

ونلاحظ من خلال المعيار الأول في وضعية التثاقف القسري كالحالة الاستعمارية ووضعية التثاقف المخطط له والمراقب الذي يمكن أن نقول إنه يميز مرحلتي الاستعمار الجديد والعولمة، يؤدي التثاقف إذن إلى نزع الثقافة أو نزع الثقافة واستبدالها بثقافة أخرى، بمعنى نزع العناصر الثقافية التي يمكن لأعضاء الجماعات المستعمَرة أن يتبنوها في تماهيهم ويظهروها على أنها تميزهم عن غيرهم، أو إحلال ثقافة أخرى مكان الثقافة المحلية كما توصف العولمة بأنها حركة تنميط ثقافي وفق النمط الغربي، وعليه فيمكننا إدراج هذا ضمن الاستراتيجيات الهوياتية التي تهدف إلى إخضاع الهويات الأخرى واحتكار النفوذ الشرعي في التصنيف في السلم التراتبي للهويات.

*** صيرورة تماس ثقافة ما مع عنصر ثقافي خارجي:**

ويحلل باستيد صيرورة تماس ثقافة ما مع عنصر ثقافي خارجي (صيرورة تثاقف) بالتركيز على العلاقة الجدلية بين سببيتين: السببية الداخلية والسببية الخارجية، حيث إن السببية الداخلية هي نمط اشتغالها المخصوص، ويسمى أيضا منطقها الخاص الذي يحدد تيسير التغيرات الخارجية أو منعها وتعطيلها، والسببية الخارجية تعني العناصر الثقافية الخارجية في عملية التماس الثقافي، وبحسب باستيد فأنه ينجر عن السبب الخارجي تغير ما في نقطة ما من ثقافة معينة وتستوعب هذه الثقافة هذا التغير وفق منطقها الخاص أي سببيتها الداخلية ويؤدي إلى سلسلة تغيرات متلاحقة، فكل نسق ثقافي يمس في نقطة ما فإنه يرد الفعل حتى يستعيد نوعا من التجانس (كوش، 2007، ص108)

وبحسب السببيتين تكون درجة التغير أي التأثر بالثقافة الأخرى (كوش، 2007، ص109):

- في حالة بقاء السببية الداخلية مهيمنة سيكون التغيير سطحيا.
- وفي حالة تغلب السببية الخارجية يكون هنالك تقليد ثقافي.

*** التثاقف ظاهرة كلية:**

تعتبرالثقافة كلاً، أي نسقاً، فهي وحدة منظمة ومبنينة تكون كل العناصر فيها مترابطة وهي في صيرورة دائمة من البناء والهدم وإعادة البناء، وأنها تتطور وفق نفس هذا المبدأ إذا كانت في وضعية تماس ثقافي ولكن ما يختلف هو أهمية كل مرحلة تبعا للوضعيات. ولهذا فالتثاقف ظاهرة كلية تمس كل مستويات الواقع الاجتماعي والثقافي لأن كل تغيير في أي نقطة ما من ثقافة ما تليه عدة تحولات متلاحقة (كوش، 2007، ص-ص:98-101)

ولهذا يمكن اعتبار أن الاعتماد على التثاقف -من حيث كونه عملية تغير بها جماعة مهيمنة ثقافةَ جماعة مهيمن عليها- استراتيجيةٌ هوياتية للحفاظ على السلم التراتبي التصنيفي للهويات في المجتمع، وتعمل هذه الاستراتيجية على إحداث تغييرات في الثقافة وبالتالي حرمان الجماعات المهيمن عليها من العناصر الثقافية التي يمكن لهذه الجماعات أن تستعملها كمميزات لها في تماهيها.

إن هذه المفاهيم وهذه العلاقات التي قدمها كلا من دنيس كوش في التماهي وروجي باستيد في التثاقف تتيح لنا منظورا لتحليل الهوية أكثر تجريداً من المناظير السابقة التي لخصتها الواكدي التي رأيناها في بداية هذا الفصل حيث يمكننا فهم الظاهرة الهوياتية بصورة أكثر وضوحاً مهما تغيرت الظروف الاجتماعية في مجتمع واحد ومهما اختلفت المجتمعات التي نتناول فيها الظاهرة.

ويذهب "هول" إلى نفس التصور «إنها -الهوية- موضوع ينتمي إلى المستقبل بقدر ما ينتمي إلى الماضي إنها ليست موجوداً متجاوزاً أو مفارقاً للمكان والزمان، أو للتاريخ

والثقافة... والفاعلون بوصفهم حاملي الهوية هم صانعوها بالوقت نفسه، إذ يقومون بأدوار متواصلة في التاريخ والثقافة والسلطة» (عبد الغني،2017، ص10). وهي بحسب عماد عبد الغني «بناء تتداخل فيه المنافع، والمصالح والآراء والنزاعات لبعض الطبقات والجماعات والفئات في المجتمع وبواسطة الفاعلين الاجتماعيين والمؤسسات الثقافية المتنوعة ذاتها» (عبد الغني، 2017، ص-ص:10-11). يقول هابرماس إن «الهوية الثقافية ليست معطى أو جوهراً محدداً مسبقاً لكنها مشروع يتزامن بناؤه مع الوقائع والمستجدات» (عبد الغني، 2017، ص11).

ووفق نفس التصور يرى ريتشارد جنكيز أن الهوية نتاج اجتماعي لعلاقات القوة، ويعتبر أن الهوية تتشكل عبر العمليات الاجتماعية حيث يتعلم الناس كيفية التمييز بينهم وبين الآخرين من حيث التشابهات والاختلافات ذات الأهمية الاجتماعية، والهوية حسبه أيضا ذات معنى مزدوج فهي داخلية بمقدار ما نعتقده ونتصوره حول هويتنا وَ خارجية بالطريقة التي يرانا فيها الآخرون ومن خلال تفاعل هذه العوامل الداخلية والخارجية وفق علاقات ديالكتيكية تتكون الهويات وتستقر. ولا تتعلق الهوية بالتفاعلات الفردية وإنما بالمجموعات الاجتماعية الأكبر، هذا التفاعل الذي يقودنا إلى بناء حدود تفصل بين مختلف المجموعات الحاملة لمختلف الهويات، لكن بعض الجماعات تمتلك سلطة ونفوذاً أكبر من الجماعات الأخرى في إدعاء وتعميم هوية لها ولغيرها من المجموعات. فالهوية إذن ترتبط بقوة بالموقع الاجتماعي وبخاصة ضمن المؤسسات. والهويات الاجتماعية تكتسب وتصنف طبقاً لعلاقات القوة ويدور حولها الصراع وتتبلور الحدود نحو الأمام. فحركات الأمريكيين السود في الولايات المتحدة وحركات تحرير المرأة أمثلة عن تحرك جماعات وتنظيمها لنفسها من أجل تغيير انطباعات معينة واسعة حول هوياتها عبر تغيير موازين القوة (عبد الغني، 2017، ص174).

4/ الهوية في عصر العولمة:

وإذا كنا قد رأينا في تحليل كوش للعلاقة بين القوة والهوية كيف تحتكر الدولة–الأمة مسألة الهوية وتفرضها فإنّ الوضع اليوم قد تغير وأصبح النظام الدولي يفقد تدريجياً صفة الدولاتية، فنحن أمام فضاءات ومجالات تتداخل فيها المصالح الاقتصادية، الأديان، الثقافات، الأفراد، المهاجرون، وبالتالي لم تعد العلاقات الدولية من صنع الدول فقط بل تحركها سياسات جديدة تقودها تيارات العولمة «فقد انتقل التفاعل الدولي من كيان دولة الأمة ليصبح نتاجاً لثلاثة عوالم مختلفة في منطقها ومصالحها، وهي تستدعي الفرد ليصبح فاعلاً في الساحة الدولية من خلال ثلاث نداءات: نداء المواطنة من طرف الدولة، نداء المصلحة من طرف المستثمرين أصحاب المشاريع العابرة للحدود ونداء المستثمرين في مجال الهوية والذي يعتمد على الانتماء الهوياتي الذي يسمو على مستوى المواطنة والمصالح الاقتصادية ومنطق دولة–الأمة ويتعارض مع تدفقات العابرة للحدود سواءاً أكانت اقتصادية، تجارية، مالية، أو إعلامية لأنها تحد من مبدأ السيادة ففضاء الدولة الأمة يتعارض مع نداء الهوية لأن الأخير يضع ولاء المواطنة موضع تساؤل بمجاوزته للحدود الترابية والسيادية للدولة الأمة، ثم إن التدفقات العابرة للحدود والامتداد الهوياتي هي مصدر توتر دائم لأنها تسعى لتقويض الخصوصيات الثقافية، في حين يسعى المستثمر الهوياتي للتشبث بالجذور الثقافية والوقوف ضد تشكيل ثقافة كونية، فالعلاقات الدولية أصبحت تتفاعل داخل هذا البعد الثلاثي وطبيعة هذا التفاعل المعقد. ولا تتوانى هذه النماذج عن الصراع في ما بينها حسب اختلاف المصالح والوضعيات الإستراتيجية (عبد الغني، 2017، ص175).

5/ أهم العناصر الثقافية المستخدمة في التماهي:

بعد أن رأينا أن الهوية تقترن بالوعي وبالوضعيات الاجتماعية المختلفة حسب تفاعل جدلي بين الهوية المتغايرة والهوية الذاتية حسب معيار القوة المتمثل في السلطة الشرعية لتصنيف الهويات في سُلّم تراتبي في المجتمع حيث تعتمد الجماعات إلى التماهي بعناصر

ثقافية محددة في وضعيات معينة وقد تتماهى بعناصر أخرى من ثقافتها بحسب تغير الوضعيات الاجتماعية، نتناول الآن أهم العناصر الثقافية التي تستخدم للتماهي نتناول في ما يلي أهم العناصر الثقافية التي تستخدمها مجموعة ما في إبراز تميزها أو تماهيها عن بقية الهويات في النسق التفاضلي لبقية الهويات في المجتمع:

1- اللغة.

2- التاريخ (الذاكرة الجماعية).

3- الدين.

4- الايديولوجيا.

5- النظام المعرفي.

*** اللغة:**

تعتبر اللغة موضوعا مهماً تتناوله عدة علوم بالدراسة والتحليل، وحسب جون جوزيف عرّف اللغويين والفلاسفة الغايات الأساسية للغة تقليدياً من خلال أحد البعدين التاليين أو من خلالهما معاً : أولا: التواصل مع الغير إذْ يَسْتحيل على بني البشر العيش في عزلةَ و ثانيا: تمثل représentation الكون لأنفسنا في عقولنا، تصنيف الأشياء باستخدام الكلمات التي توفرها لنا لغتنا (جوزيف،2007، ص22).

ويعرفها دي سوسير بأنها النظام الذي يدعم الخطاب الخاص في إطار جماعة معينة. وبحسب معجم لاروس الفرنسي فهي: «نظام مدلولات شفاهية خاصة بكل مجموعة من الأشخاص تستعملها للتعبير أو الاتصال ببعضها البعض» (خير الدين وآخرون، 2013، ص120).

كما تربطها كريستين فريشات بالهوية: «اللغة حاملة لهوية، قيم، تاريخ ومعنى، إنها تحقق التلاحم الاجتماعي وتدعم تنامي الإحساس بروح الانتماء إلى المجموعة» (خير الدين وآخرون، 2013، ص121).

ويعرفها كلير كرامشي بأنها: «نسق من العلامات Sings نعدّه ذَا قيمة ثقافية لأن المتحدثين يعبرون عن هويتهم وهوية الآخرين من خلال استخدامهم لها فهم يرون أن استخدامهم للغتهم رمز لهويتهم الاجتماعية، ومنع استخدامها رفض لهويتهم الاجتماعية وثقافتهم وعليه يمكننا القول: إن اللغة ترمز إلى واقع ثقافي» (كرامشي، 2010، ص16) وهذا التعريف الذي قدمه كرامشي يهمنا في نقطتين أساسيتين: فهو يقدم اللغة كعنصر ثقافي دال على واقع ثقافي لجماعة ما، ومن جهة أخرى وعي أعضاء هذه الجماعة بهذا العنصر ويستخدمونه للدلالة على تميّزهم به، كما أنهم يعتبرون أن منعهم من استخدامه رفضاً لهويتهم الاجتماعية، ويضيف كرامشي أن استعمال أعضاء الجماعة الاجتماعية للغة يعكس مواقفهم ومُعتقداتهم وقيمهم المشتركة ويظهر هذا في ما يتفقون على قوله أو ما يرغبون في الإفصاح عنه، وكذلك في الكيفية التي ينجزون بها حديثهم، وأن ما يميز استخدامهم للغة عن غيرهم ليس الملامح النحوية والمعجمية والصوتية فقط ولكن ما يميز استخدامهم للغة عن غيرهم هو اختيارهم للموضوعات التي يتناولونها في حديثهم والطريقة التي يقدمون بها هذه المعلومات والأسلوب الذي من خلاله يتفاعلون(كرامشي، 2010، ص20).

ويقدم مثالاً على كلامه هذا، وهو الفرق بين الأمريكيين والفرنسيين في استخدامهم لعبارة "شكراً لك"، حيث يستخدمها الأمريكيون للرد على أي تحية أو مجاملة أو إطراء كأنهم يعبرون عن امتنانهم للشخص الذي منحهم شيئاً ما، فعندما يقول أحد للآخر يُعْجبني قميصك فيرد ذلك الآخر بقوله: "أوه شكراً لك"، في حين أن الفرنسي ينزع إلى أن يرى في مثل هذه المجاملة تعدياً على حريته الشخصية فإنه يعمل على التقليل من شأن المجاملة ويسعى للحط منها فيجيب: "أوه حقا؟ إنه قديم جداً؟" ويلاحظ كرامشي أن رد الفعل ينشأ عند الجماعتين من اختلاف درجة أهمية المجاملة بالنسبة للناس في كلتا الثقافتين ودرجة الارتباك التي تسببها مثل هذه التعليقات الشخصية عند كلٍ منهما. (كرامشي، 2010، ص21)

ولكي يبين العلاقة بين الثقافة واللغة يقول أن: «اللغة شفرة لا يمكن فك طلسمها بعيداً عن الثقافة، إنها ليست مقطوعة الصلة عن طريقة تفكير الناس وتصرفاتهم ولكنها تلعب الدور الأهم في تخليد ثقافة المجتمع بالأخص في شكلها المكتوب» فالناس ينظرون إلى أنفسهم على أنهم أعضاء في جماعة اجتماعية وأنه من حقهم اتخاذ مكانٍ لأنفسهم في تاريخ هذا المجتمع، ويتفقون على الطريقة التي يتذكر بها هذا المجتمع ماضيه ويحول بها انتباهه إلى الحاضر ويستشرف المستقبل، فتقدم جماعة اجتماعية ما نفسها من خلال ما تنتجه عبر الزمن من ثقافة وآثار فنية وثقافة شعبية مما يؤكد تطور هويتها التاريخية وتعمل الآليات المؤسساتية والتي هي أيضا جزء من هذه الثقافة على إعادة إنتاج هذه الثقافة المادية والمحافظة عليها، ومن هذه الآليات المؤسساتية المتاحف والمدارس والمكتبات العامة والحكومات والنقابات ووسائل الإعلام. (كرامشي، 2010، ص22)

ويضيف كرامشي، أنه بالإضافة لعلاقة اللغة بالبعد الاجتماعي (الآني) والاجتماعي التاريخي للثقافة، فإن اللغة ترتبط أيضا ببعد آخر للثقافة وهو ما يطلق عليه الخيال أو التصور، فمجتمعات اللغة لا تتمايز بما نتجه من أعمال فنية وصناعية فحسب، بل تتمايز بالأحلام المشتركة أيضاً، وبما حققته هذه المجتمعات وما لم تحققه من تصوراتها حول الحاضر والمستقبل وليست اللغة وثيقة الصلة بثقافة الحاضر وثقافة الماضي فقط وإنما تتصل أيضا بثقافة الخيال أو إعمال الخيال التي تحكم قرارات الناس وأفعالهم تجاه المستقبل بطريقة تفوق التصور(كرامشي، 2010، ص22)

ويعيد كراشي تعريف الثقافة قائلاً : «إنها نشاط مجموعة أعضاء في مجتمع خطاب يشارك أعضاؤه في مكان وتاريخ وتصورات اجتماعية مشتركة حتى عندما يغادر هؤلاء الأعضاء مجتمعهم فإنهم يستعيدون نسقاً عاماً من معايير الإدراك والاعتقاد والتقييم والتصرف وهذه المعايير هي ما نسميه بصفة عامة ثقافتهم» (كرامشي، 2010، ص25)

ومن بين خصائص الثقافة كونها نتاج مجتمعات خطاب لها ظروف اجتماعية وتاريخية خاصة وهي إلى حد كبير مجتمعات تصورية خلقتها وشكلتها اللغة.

*** الدين:**

يشكل الدين موضوعاً مهما في علم الاجتماع وقد ظهرت عدة تعريفات له، ويقسم جون سكوت هذه التعريفات إلى تعريفات شاملة وتعريفات حصرية، فالتعريفات الشاملة تفادى الإشارة إلى الرب سواءًباعتباره كياناً فائق الطبيعة أو كياناً متعالياً وهي تعرف الدين من منطلق المعنى المطلق للحياة، فهي ميالة إلى التركيز على ما يؤديه الدين من وظائف تجاه الفرد (مولداً لديه الحافز والروح المعنوية) وتجاه المجتمع (مقوياً للتكامل الاجتماعي) ومن بين هذه التعريفات تعريف دوركايم: «نسق موحد من المعتقدات والممارسات ذات الصلة بأشياء مقدسة، بمعنى أنها أشياء متفردة ذات حرمة –معتقدات وممارسات– تتوحد في مجتمع أخلاقي واحد يسمى دار العبادة أفراده هم أتباع هذه الدار»، في حين أن دعاة التعريف الحصري للدين يقولون إنهم يعكسون الاستخدام الشائع فحسب وأن تعريف الدين مباشر، فيرى برايان ولسون Brayan Wilson أن تعريف الدين هو توجه البشر نحو الطبيعة الفائقة، بينما يشير ستيف بروس Steve Bruce إلى المعتقدات والأفعال والمؤسسات التي تفترض وجود الرب أو قوة أخلاقية تحكم شؤون البشر واعتبر كلاهما أن التعريف الحصري يمكننا من البحث التجريبي عما إذا كان الدين يفقد أهميته الاجتماعية أم لا (سكوت، 2009، ص–ص:203–208)

وهذه التعريفات وإن تنوعت فإنها تنص على وجود معتقدات وممارسات مشتركة ومؤسسات لدى جماعة ما وهذا يحيلنا إلى العلاقة بين الدين والثقافة، فيذهب عماد عبد الغني، إلى اعتبار «الدين ثقافة كاملة لشعب أو أمة أو حضارة ليس بمجرد كونه نصوص وتعاليم وحسب بل بما هو كيان مجسد لجتماعياً ومبلور بالممارسة في أنماط وتقاليد وأفعال، أي من حيث صيرورتهنظاماً من الممارسات فضلاً عن كونه نظاماً من التصورات. بغض النظر عن طريقة استيعابه وطرق التعبير عنه من طرف المؤمنين به».(عبد الغني، 2006، ص138) فهو يعبر عن رؤية للعالم،للإنسان للطبيعة وللوجود ويقدم تصوراً لبناء الاجتماع الإنساني مشتملا علىأدق تفاصيل هذا الاجتماع اقتصاداً وسياسةً وأخلاقاً وأحوالاً شخصية،

ويضيف عماد عبد الغني أن العقيدة الدينية تقوم على تعاليم ترسم للمنتسبين إليها حدود الجائز والممنوع، وتقذف في «روعهم» الجمعي مبادئ تتحول إلى قواعد صارمة للفكر والسلوك، وأفكاراً ستتحول إلى عقائد راسخة لا يمكن مراجعتها في جانبها اللاهوتي حتى وإن كانت تقبل بعض التغيير في الجوانب المتصلة بميدان الاجتماع المدني «ينطلق الدين إذاً من قبول نماذج روحانية محددة لينتقل مباشرة بعدها إلى فرض نماذج أخلاقية وقيمية محددة فيصبح بذلك شبكة متكاملة من النماذج الفكرية والمسلكية تؤطر حياة من ينضوي تحت لوائه، الدين هنا يمثل ثقافة بوصفه نمطاً من المعرفة بالوجود الطبيعي والاجتماعي وهو بذلك يتخلف عن سواه من أنماط المعرفة كالعلم والفلسفة والأسطورة وسواها... إنه ثقافة بوصفه نمطاً مغلقاً من القيم والعادات والطقوس والشعائر أي طريقة ثابتة الملامح في الحياة وفي بناء الاجتماع وإعادة إنتاجه وهو يمثل في الحالتين بنية عقلية كاملة للمجتمع بالمعنى الانتربولوجي الكامل للكلمة» (عبد الغني، 2006، ص138)

*** التاريخ:**

من العرض السابق لعنصري اللغة والدين يتبين لنا بوضوح أهمية عامل الزمن في تشكيل الثقافة لدى جماعة ما، وحيث إن الزمن يشكل حاملاً للأحداث التي تمر بها الجماعة فإنه يراكم هذه الأحداث ويقوم أعضاء الجماعة باسترجاع هذه الأحداث بطريقة ما. إن طريقة الرجوع إلى هذا الرصيد من الماضي ابتداءاً لا تتم بعفوية ولا بصفة فردية، فقد بحث موريس هالبواش Maurice Halbuachs في الأطر الاجتماعية للذاكرة مبينا أن عملية التذكر الفردية لا يمكن أن تنشأ ولا أن تتم إلا ضمن إطار اجتماعي معين، وهذا عكس ما كان رائجا في تلك الفترة حيث كان يعتقد أن الذاكرة وعملية التذكر محض وظيفة بيولوجية فقط. وقام هالبواش بالربط بين الذكريات الشخصية للفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه واعتبر أن الإطار الاجتماعي وما يحويه من مكونات ثقافية يعمل على بناء نسق جمعي يجعل الخبرات الفردية قابلة للتذكر والتفسي، وبدراسته للطابع الجماعي للتذكر الفردي كشف كيف يقوم الأفراد في تجديدهم الماضي بجعل أحداثه ذات طابع مرجعي بحيث لا تتمركز هذه

الأحداث داخل الفرد بل تصبح ملكاً عاماً يملك زمانه ومكانه ضمن المنظومة الاجتماعية والثقافية، وتتجلى هنا بوضوح وظيفة الذاكرة الجمعية حسب هالبواش في تأسيس هوية المجتمع وضمان إستمراريته. (عبد الغني، 2017، ص92).

وتعمل الظروف الاجتماعية والثقافية للحاضر على قيادة عملية تعبئة واستدعاء للذاكرة، وهي لا تقوم بعملها إلا ضمن وسط طبيعي واجتماعي منظم ومتناسق، وتعرف في كل لحظة شكله العام واتجاهاته الكبرى، ويوضح أكثر: «تتكون الأطر الاجتماعية للذاكرة من هذا الوسط الذي ينشط وينظم الذاكرة ويسمح بدقة متزايدة بتحديد المواقف المرجعية في الزمان والمكان، ويبني التعريفات التاريخية والجغرافية ويعيد إنتاج تراجم وسير الشخصيات بل والمواقف السياسية وكل معطيات الخبرة العامة. وعن علاقة الذاكرة الفردية بالذاكرة الجمعية يقول عماد عبد الغني أن الواحدة منهما تتغلغل وتتداخل في الأخرى، فتتغذى الذاكرة الفردية على الذاكرة الجمعية وذلك بإتباع طريقها الخاص بحيث تغلف الذاكرة الجمعية الذاكرة الفردية من دون أن تختلط بها(عبد الغني، 2017، ص92)، فالتذكر يقوم به الأفراد ولكنهم يقومون به عن طريق «إعادة إدخال» أو إعادة بناء المجموعات الاجتماعية. «إن مناقشة هالبواكس تنص على أن الذاكرة حقيقة اجتماعية تتبني ويحافظ عليها من قبل المجموعات الاجتماعية التي احتك بها الفرد وأصبح واحداً منها خلال حياته، ولكي يتذكر فعلى كل فردٍ أن يُعيد بناء الأطر الاجتماعية التي حدث أو نشأ فيها حدث محدد أو عملية محددة وتحدث إعادة البناء هذه في الحاضر وتتأثر كذلك بشدة الأحداث الاجتماعية الحالية، فالذاكرة بالنسبة إلى هالبواكس هي نتاج ممارسة اجتماعية تتبني بشدة وتكون عملية لعضوية المجموعات الحالية»(سكوت، 2012، ص297).

على أنه يجب أن نشير إلى نقطة مهمة وهي الفرق بين التاريخ والذاكرة الجمعية «فالتاريخ اختصاص أكاديمي ينبني على موضوعية البحث ويستجيب لمقاييس منهجية صارمة أما الذاكرة فهي تنبني على أسس ذاتية وترتبط بتجربة فردية، عائلية، أو مجتمعية لذلك ينبغي الاعتراف أولاً بأن التاريخ ليس إلا أحد العوامل المحددة للذاكرة الجماعية التي

تنهل كذلك من مصادر أخرى ومنها بالخصوص الروايات المجتمعية أو العائلية والاحتفالات التذكارية العامة (أيام العطل، تظاهرات لإحياء الذكرى...) وعلى عكس التاريخ فللذاكرة بعدها العاطفي بالأساس فهي ترتبط بهوية مجموعة ما وبقيمها ويساهم التاريخ في تسليط الضوء على الانتقائية التي تميز الذاكرة ويحذر من إمكانية تسييسها» (اندريو وآخرون، 2013، ص10) وهنا يظهر الاستخدام الواعي للذاكرة الجمعية من طرف أعضاء الجماعة أو من طرف بعض أعضائها خدمة لمصالح معينة.

*** الايديولوجيا.**

ابتكر هذا المصطلح "إيستوت دي تراسي" وقصد به مرادفَ: "علم النفس" بالمعنى الحالي، أما ماركس فقد أعطاه معنى سلبي وهو يدل على الأفكار الخاطئة التي لدى الأفراد حول الواقع الاجتماعي وهي الأفكار التي تتناول السياسة والاجتماع وتستند على تفكير وحجج علمية، وعند باريتو فإن مفهوم "الانحرافات" يعد تقريباً نفس المعنى مع الايديولوجيا (Boudon et autres، 2005، ص118)

وتعني مجموعة من المعتقدات والقيم يتبناها فرد أو جماعة لأسباب ليست ابستمولوجية مثل: الايديولوجيا البرجوازية، الايديولوجية القومية أو الايديولوجية الجنسية (تدهوندرتش، 2003، ص128)

وحسب بودون وبوريلو: «عندما تكون القيم وبصورة عامة المعتقدات مندمجة في نظام تكون عناصره مترابطة بعضها ببعضٍ بطريقة غامضة إلى حد ما، نتحدث عن رؤية للعالم، ونتحدث عن الدين إذا كان النظام يتضمن مفاهيم إما مقدسة وإما متسامية، ونتحدث عن الايديولوجيا عندما يكون ثمة نظام للقيم أو بصورة عامة للمعتقدات لا يستدعي من جهة مفاهيم مقدسة أو متسامية ومن جهة أخرى يعالج بشكل خاص التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمعات أو بصورة أعم مستقبلها» (بودون وبوريكو، 1986، ص85)

ومن أهم الإسهامات التي عالجت الإيديولوجيا، إسهام كارل مانهايم، والذي ينطلق من فكرة أن الأنماط الفكرية لا يمكننا فهمها فهما كافيا طالما ظلت أصولها ومنابعها

الاجتماعية مجهولة أو غامضة، وإذا كان الفرد فقط هو القادر على التفكير فإن من الخطأ أن نستنتج أن أصل الأفكار التي تحرك هذا الفرد موجودة بداخله فقط، أو أنه بإمكاننا شرح الأفكار والمشاعر على أساس خبرته بالحياة فقط، وهذا لإن من يقوم بالتفكير ليس الأفراد المعزولون ولا عموم الناس بل الناس في جماعات معينة وضمن سياقات معينة كانت قد طورتها لنفسها كأسلوب خاص في التفكير، وهذا ما يمكننا اعتباره تشكلا لـ "هوية ثقافية" عبر سلسلة لا متناهية من ردود الفعل تجاه أوضاعها وبيئتها، فالفرد يجد نفسه إذن في وضع موروث ذي أنماط فكرية تناسب ذلك الوضع ومن ثم يحاول أن يزيد هذه الأنماط الموروثة إتقانا أو أن يستبدلها بغيرها لكي يعالج بكفاءة أكبر التحديات الجديدة التي تنجم عن التغيرات والتحولات الجديدة في وضعه.(عبد الغني، 2017، ص46)

*** النظام المعرفي:**

يرتبط النظام المعرفي بالثقافة بشكل وطيد، ذلك أنه يرتبط بمفاهيم أخرى كالرؤية الكونية، وهو «بوصفه حقيقة وجوهراً في كل البنى المعرفية سواءاً أطلق عليه مسمى، أي تم تعريفه، أم ظل كامناً متسرباً في مختلف مستويات التفكير الإنساني ومجالاته فكل الثقافات الإنسانية تشتمل على نظام معرفي معين، قد لا يدركه أبناؤه، حتى العلماء منهم، لأنه من دون هذا الناظم لا يمكن أن يتم إنشاء ثقافة أو بناء علوم ومعارف» (بوالشعير، 2014، ص106).

وهو يشبه تماماً فكرة الهندسة فمن دون الرؤية الهندسية لا يمكن تشييد أي بناء صغيراً كان أم كبيراً ، وسواءاً أدرك الباني مفاهيم الهندسة أو عرفها بوصفها علماً أو لم يعرف ولهذا فمن شدة تغلغل النظام المعرفي وعمقه في الفكر الإنساني فهو لم يُعَرَّف (بوالشعير، 2014، ص107).

ويتكون النظام المعرفي حسب عرفان عبد الحميد فتاح من:

- منظومة عقائدية (Ethos): وجهة نظر كلية عن العالم.
- مواقف مخصوصة عن الوجود والحياة والعالم (Ethics): نهج أخلاقي معين

- هوية اجتماعية مشتركة (Ethnos)

فالنظام المعرفي إذاً يمثل الرؤية الهندسية التي في ضوئها يتم البناء المعرفي والتشكيل الاجتماعي والتأسيس الأخلاقي(بوالشعير، 2014، ص–ص:120–121).

ويضيف عبد العزيز بو الشعير «إن من طبيعة النظام المعرفي أنه يؤسس خصوصية الثقافة وخصوصية الحضارة على حد السواء، بما يميز بينه وبين الثقافات والحضارات الأخرى» (بوالشعير، 2014، ص131)

- خلاصــة:

رأينا في هذا الفصل مفهومْي الثقافة والهوية كمفهومين ستاتيكيين أي أن كثيرا من السوسيولوجيين عالجوا إشكالية كيفية يتصرف الأفراد حيالهما تمثلا وممارسة، ثم رأينا أهمية دراسة المفهومين في ديناميكيتهما وذلك ضمن إطارين مهمين هما:

- الوضعيات الاجتماعية أو ديناميكية العلاقات الاجتماعية: أي مختلف التجاذبات الواقعة بين الجماعات التي تحمل ثقافات مختلفة. وذلك أن هذه الوضعيات ستؤثر على ثقافة وهوية هذه الجماعات.
- سيرورة الزمن: أي تاريخ هذه الجماعات في وضعياتها الاجتماعية التي مرت بها والتي تعيشها.

ورأينا كيف أن المنظور الديناميكي للهوية والثقافة يوفر إطارا نظريا تفسيريا مهما في السوسيولوجيا عموما وفي ظاهرة الجدل الهوياتي خصوصا.

- مراجع الفصل:

1. تدهوندرتش(2003)، دليل أوكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي.
2. جليلة المليح الواكدي(2010)، مفهوم الهوية مساراته النظرية والتاريخية في الفلسفة في الانثروبولوجيا وفي علم الاجتماع، مركز النشر الجامعي، منوبة.
3. جون جوزيف(2007)، اللغة والهوية (قومية–إثنية–دينية)، ت.عبد النور خرافي، عالم المعرفة، الكويت.
4. جون سكوت(2012)، خمسون عالم اجتماع المؤسسون، ت.رشا جمال، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، كتاب الكتروني.
5. جون سكوت(2009)، علم الاجتماع المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.
6. دنيس كوش(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
7. دنيس كوش(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
8. ديفيد انغلز، جون هيوسون(2013)، مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ترجمة لما نصير، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.
9. ريمون بودون وَ فرونسوا بوريكو(1986)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
10. شمامة خير الدين وآخرون(2013)، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.
11. عبد العزيز بو الشعير(2014)، النظام المعرفي بين الفكر الإسلامي والغربي، ط1، منتدى المعارف، بيروت.

12. عبد الغني عماد(2006)، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

13. عماد عبد الغني(2017)، سوسيولوجيا الهوية –جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

14. كلير كرامشي(2010)، اللغة والثقافة، ت.أحمد الشيمي، ط1، وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر.

15. كورا أندريو، وحيد الفرشيشي وآخرون(2016)، التاريخ والذاكرة الجماعية في تونس مفاهيم متباينة، مركز الكواكبي للتحولات الديمقراطية، تونس.

16. هارلمبس وهولبورن(2010)، سوشيولوجيا الهوية والثقافة، ترجمة حامد حميد محسن، ط1، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

17. Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed cherkaoui, Bernard Pierre le cuyer(2005), Dictionnaire de la sociologie, harousse, Paris.

الفصـــل الثالث

العولـمـــــة

- **تمهيد:**

نهتم في دراستنا بمسألة الهوية في المجتمع الجزائري في إطار المدرسة وفي الفصل السابق تناولنا بالتحليل الانتقال من ثنائية الثقافة/الهوية إلى ثنائية التثاقف/التماهي وذلك باعتبار الثقافة والهوية مفهومين متحركين عبر حاملين مهين وهما: الإطار الاجتماعي والإطار التاريخي، وفي هذا الفصل سنحاول استجلاء هذين الحاملين من خلال تناول ظاهرة العولمة بمفهومها الواسع كظاهرة تاريخية تشكل مظهرا رئيساً لتصادم الحضارات، فقد عرف المجتمع الجزائري تغييرات مهمة بفعل العولمة ممثلة في مراحلها: الاستعمار،الاستعمار الجديد والعولمة.

1/ مفهوم العولمة:

يشغل مفهوم العولمة حيزاً معتبراً من النقاشات الدائرة من هنا وهناك، ففي نتائج البحث عن العولمة باللغات الثلاثة: انجليزية، فرنسية، وعربية نجد الكم الآتي من النتائج:

Globalization: **Environ 47 300 000 résultats (0,40 secondes)**

Mondialisation :**Environ**

8180 000 résultats (0,39 secondes)

العولمة: **Environ 2 520 000 résultats (0,35 secondes)**

(محرك البحث Google.dz بتاريخ 05-07-2018 على الساعة11:01 بتوقيت الجزائر.)

العولمة مفهوم حاضر بقوة في الاقتصاد والسياسة والاجتماع والثقافة لأنه يعبر عن واقع جديد نسبياً شهدته الإنسانية، وكثيراً ما يؤرخ الأكاديميون لبداية هذا الواقع بسقوط الاتحاد السوفياتي في أواخر القرن المنصرم، حيث وضعت الحرب الباردة أوزارها وبقيت القوى الغربية وحدها مسيطرة في العالم وعلى رأس هذه القوى الولايات المتحدة الأمريكية.

وقد وضعت عدة تعريفات للعولمة، فعرّفها البعض على أساس مرحلة بدأت بسقوط الاتحاد السوفياتي وتفرد الولايات المتحدة الأمريكية بالقوة في العالم وعلى عكس هذه التعريفات عرفها آخرون بأنها ظاهرة تاريخية قديمة.

*** تعريفات تتناول أو تتجاهل عامل القوة:**

يتناول جون سكوت وَ جوردن مارشال(سكوت ومارشال، ج2، ص-ص:483-485) نظرية العولمة بكونها تدرس ظهور نسق ثقافي عالمي (أو) كوني، فهي تفترض ظهور ثقافة كونية من خلال عدد من التطورات الاجتماعية والثقافية منها وجود نظام للمعلومات ينشر بواسطة وسائل الاتصال الفضائية على مستوى العالم، إضافة إلى ظهور أنماط كونية من الاستهلاك والثقافة الاستهلاكية، وظهور أساليب حياتية كونية، وظهور رياضات كونية مثل الألعاب الأولمبية ومباريات كرة القدم العالمية والتنس وانتشار السياحة

العالمية وتناقص سيادة الدولة الوطنية، وأيضا نمو نظام عسكري عالمي، ووعي بالأزمة البيئية على مستوى العالم، وظهور مشاكل صحية على مستوى عالمي كالإيدز وظهور أنساق سياسية على مستوى العالم مثل عصبة الأمم المتحدة وهيئة الأمم المتحدة وتكوين حركات سياسية عالمية كالماركسية، وانتشار مفهوم حقوق الإنسان والتبادل المعقد بين الديانات العالمية، ويرى الباحثان أن أهم من كل هذا هو أن النزعة العالمية الجديدة تتضمن وعي جديد بالعالم كمكان واحد، فُوصفت العولمة بأنها: "التشكل البنائي الملموس للعالم ككل" حيث تصنع وتباع في قارات العالم نفس الأشكال من السلع كالأحذية الرياضية ذات الماركات العالمية، كما يستطيع الفرد إرسال واستقبال رسائل البريد الالكتروني من قلب إحدى الغابات في البرازيل وأن يتناول شطائر الهمبرغر من محلات مكدونالدز في موسكو ومانشستر ثم تدفع مقابل ما تشتريه ببطاقة ائتمان "ماستر كارد" صادرة عن بنك في الهند، من المؤكد إذن أن هذا العالم يتحول بسرعة إلى مجتمع عولمي، ثم يقدم الكاتبان تعريفاً للعولمة: «عملية اجتماعية تتراجع فيها قيود ومحددات الجغرافيا على التنظيمات الاجتماعية والثقافية وفي ظلها يتزايد وعي الناس بأن تلك القيود والمحددات تزايد فعلاً »

ويضيف الباحثان أن العولمة تتضمن عمليتين متناقضتين تقوم إحداهما على تحقيق التجانس والتناغم بين الدول وتقوم الأخرى على دعم التنوع والتباين بين دول العالم فيوجد إذن تفاعل معقد بين المحلية والكونية، وهناك أيضا حركات قوية للمقاومة ضد عمليات العولمة، ومع تركيزهما على وعي الناس بتراجع الحدود والقيود الجغرافية إلا أنهما لاحظا أن الاستخدام المفرط لهذا المصطلح كلفظ سوسيولوجي رنان قد أفرغه من قيمته التحليلية والتفسيرية(سكوت ومارشال، ج2، ص-ص:483-485)

ويعرف صندوق النقد الدولي العولمة بأنها: «ترمي إلى التعاون الاقتصادي المتنامي لمجموع دول العالم والذي يحتمه ازدياد حجم التعامل بالسلع والخدمات وتنوعها عبر الحدود إضافة إلى تدفق رؤوس الأموال الدولية والانتشار السريع للتكنولوجيا في جميع أنحاء المعمورة» (غربي، 2009، ص24)

وعرفتها اللجنة الأوروبية في سنة 1997 بأنها «العملية التي عن طريقها تصبح الأسواق والإنتاج في الدول المختلفة معتمدة كل منها على الآخر بشكل متزايد بسبب ديناميات التجارة في السلع والخدمات وتدفق رأس المال والتقنية» (صلاح ومعتز، 2001، ص509)

ويعرفها مصطفى حمدي بأنها: «حرية حركة السلع والخدمات والأيدي العاملة ورأس المال عبر الحدود الوطنية والإقليمية» (رحيم، 2009، ص258).

ويعرفها انتوني غيدنز بأنها «تنامي الاعتماد المتبادل بين الأفراد والدول والمناطق ولا تقتصر على الاعتماد المتبادل الاقتصادي، وتشمل سرعة التواصل كما أن لها صلة بالأبعاد السياسية والثقافية»

ونلاحظ على هذه التعريفات الأربعة الأخيرة أنها ترتكز على مدى الانتشار وبعض وسائله فقط ولكنها لا تتكلم عن طبيعة العلاقة بين الدول والمنظمات وبقية الفاعلين الذين أفرزهم واقع العولمة كالجمعيات العالمية، وكالجريمة المنظمة.

ويرى فيليب مورو ديفارج أن العولمة «تزيل غرور العالم وتضع كل المعتقدات موضع المنافسة، وأنها تقيم سوقاً كوكبيةً للقيم والمعتقدات والإيديولوجيات وتقضي على كل مصادر التعصب وتتيح لكل شخص أن يصلح معتقده»(غربي محمد، 2009، ص23)

يضفي هذا التعريف الايجابية على العولمة، ويتجاهل عاملاً مهما في العلاقات الدولية وهو عامل القوة، هذا العامل الذي كما رأينا في الفصل السابق يحدد سيرورات التثاقف والتماهي وبالتالي إمكانية التأثير على البنى الاجتماعية والثقافية للمجتمعات الأقل قوة، ولعل أهم انتقاد للعولمة هو إفراط في استعمال القوة لفرض نمط حضاري بعينه على سائر المجتمعات الإنسانية.

يقول مؤلفا كتاب فخ العولمة أن تصور المفكر الكندي مارشال ماكلوهان بأن العالم سيصبح «قرية كونية متشابهة» لم يتحقق في حين أن المعلقين والسياسيين يرددون هذه الصورة المجازية دون انقطاع ويضرب المؤلفان مثلاً عن مباراة في الملاكمة في ملعب

رياضي في مدينة دورتموند في جوان من سنة 1996 حيث تابع هذه المنازلة مليار مشاهد للتلفزيون في وقت واحد، وتابع أيضا 3 مليارات ونصف عبر شاشات التلفزيون حفلة افتتاح الدور الأولمبية في مدينة أتلانتا باعتبارها حدث القرن الرياضي ولكن هذه المتابعة لهذين الحدثين عبر شاشات التلفزيون في المعمورة وإن كانت في وقت واحد ولكنها لا تخلق تبادلاً ثقافياً وتفاهماً دولياً وإذا كانت هي تعجز عن هذا فهي حتماً ستعجز عن تقريب مستويات المعيشة في المعمورة. (بيترمارتن وشومان، 1998، ص51)

وهنا نرى أن امتداد شبكات الاتصال والتكنولوجيا والثورة المعلوماتية والاقتصاديات خارج حدود الدولة الوطنية لا يعني تساوياً في توزيع الثروات والأرباح ولا يعني تحقيق تنمية مستدامة في دول الجنوب، بل إنه يعني فرض نمط أو عناصر ثقافية، وفي مثال المباراة الرياضية نجد العناصر الثقافية التالية: نوع الرياضة التي يمارسها من يوصفون بالمتحضرين وشكل المنافسة وطريقة إدارة المنافسة عندهم، والإشهار إلى غير ذلك.

ويعرف كمال الدين عبد الغني العولمة بأنها: «ظاهرة لنظام عالمي جديد ينزع إلى تحقيق مزيد من الترابط والتداخل والتعاون بين جميع الدول العالم في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتكنولوجية وغيرها، بحيث تختفي في هذا النظام صفة سيادية الدولة لأن حريتها في التصرف بحسب مشيئتها تكون مقيدة أو ناقصة في ظل هذا النظام الجديد لذا يمكن وصفها بأنها التبعية العالمية» (كمال الدين، 2002، ص13) وفي إطار هذه التبعية العالمية يتناول هانس بيرتمان وهارالد سومان ما يسمى «بديكتاتورية السوق والعولمة» في ضوء ما يروج له منظرو العولمة من مقولات وسياسات وأفكار من قبيل: «إن مراعاة البعد الاجتماعي واحتياجات الفقراء أصبحت عبئاً لا يطاق» و«إن دولة الرفاه تهدد المستقبل وإنها كانت مجرد تنازل من جانب رأس المال إبان الحرب الباردة، وإن ذلك التنازل لم يعد له الآن ما يبرره بعد انتهاء هذه الحرب... وعلى كل فرد أن يتحمل قدراً من التضحية حتى يمكنه كسب المعركة في حلبة المنافسة الدولية... وإن شيئا من اللامساواة بات أمراً لا مناص منه»وهذه الأفكار قد وجدت انعكاساً واضحاً لها في السياسات الاقتصادية الليبرالية،

التي تطبق في مختلف دول العالم بدون مشاركة الناس أو موافقتهم على تلك السياسات (بيترمارتن وشومان، 1998، ص9)

يمكن إذن استخلاص حضور عامل القوة في هذا العالم المعولم كأساس للتفاضل وللتراتب أي أن هناك هيمنة وتبعية، فإذن مفهوم القوة ملازم لمفهوم العولمة.

*** العولمة ظاهرة تاريخية:**

هناك تعريفات أخرى للعولمة تناولتها من حيث كونها تطوراً تاريخياً للدولة الوطنية مستحضرةً عامل القوة.

وهذا صموئيل هنتغتون صاحب المقولة الشهيرة: «صدام الحضارات» وهو يجمع بين الأكاديمية وقربه من مراكز صنع القرار، كتب مقالاً فكتاباً تحت هذا العنوان «صدام الحضارات» في أعقاب سقوط الاتحاد السوفياتي، حيث يقول: «وقد استطاع الغرب أن يكسب العالم ليس فقط بسبب تفوق أفكاره أو قيمه أو دينه (الذي تحول إلى عدد من الحضارات الأخرى) وإنما بسبب تفوقه في تطبيق العنف المنظم وكثيرا ما ينسى الغربيون تلك الحقيقة، ولكن غير الغربيين لا ينسونها، وبحلول عام 1910 كان العالم قد أصبح وحدة سياسية واقتصادية أكثر مما كان في أي وقت آخر من التاريخ الإنساني... وكانت الحضارة تعني الحضارة الغربية، والقانون الدولي يعني القانون الغربي الدولي النابع من ناموس جروتيوس، والنظام الدولي هو نظام واستفاليا الغربي للدول القومية المتحضرة ذات السيادة والمناطق التي تسيطر عليها» (صموئيل هنتغتون، 1999، ص85)

وهذا الطرح يظهر أن القوة كانت فارقة في قيام الحضارة الغربية وأن لهذه القوة "العنف المنظم" نتائج وهي فرض انتقال قيم ودين الحضارة الغربية إلى بقية العالم فالقانون الذي وصف بالدولي هو في حقيقته قانون غربي وكذلك النظام العالمي هو نظام غربي.

وعن كيفية انتشار النمط الغربي وأخذه لصفة الدولية يقول كمال الدين عبد الغني أن العولمة ليست بالحدث الذي يمكن التأريخ له بتاريخ محدد، فقد تحققت بفعل عوامل سياسية عالمية عبر العقود الخمسة عشر الماضية فقد ظهر التنسيق على مستوى العالم للساعات

وفق توقيت غرينتش في 1814م وظهور أول خدمة دولية للتلغراف عبر المحيطات في سنة 1866م، وإنشاء عصبة الأمم عام 1919م وميثاق منظمة الأمم المتحدة في 1945م لتحقيق التعاون في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وكذلك أنشئت محكمة الدولية في نفس الوقت، وكذا مجلس الأمن الذي يهدف إلى الحفاظ على السلام الدولي، وظهرت أول إذاعة عالمية بالراديو في القارات الستة في آن واحد سنة 1930 ، وعُقِدَت بداية الاتفاقية العامة للتجارة والتعريفات الجمركية (الجات) سنة 1946م، واتفق عليها في عام 1974، وأُنشئ أول مؤتمر للأمم المتحدة حول التنمية البشرية سنة 1972م، وكذلك أول بث إذاعي مباشر للأقمار الصناعية إلى الأطباق المقامة فوق سطوح المنازل سنة 1976م وأول استخدام تجاري للكابلات المصنوعة من ألياف البصرية التي عملت على زيادة قدرات الاتصالات اللاسلكية سنة 1977، وثم إتمام ربط كابل من الأنسجة البصرية حول العالم سنة 1997م. (كمال الدين، 2002، ص13)

ويصف هنتغتون توزيع استعمال القوة (العنف المنظم) بين الحضارات وداخل الحضارة الغربية: «ظهور هذا النظام العالمي المسمى بالغربي كان هو التطور الرئيسي الثاني في السياسة الكونية في القرون التالية لسنة 1500، وبالإضافة إلى التفاعل بأسلوب السيطرة/التبعية مع المجتمعات غير الغربية، كانت المجتمعات الغربية أيضاً تتفاعل بعضها مع البعض على أساس أكثر مساواة، هذه التفاعلات المتبادلة بين كيانات سياسية داخل حضارة واحدة كانت تشبه تلك التي حدثت داخل الحضارة الصينية والهندية واليونانية، كانت تقوم على تجانس ثقافي يتضمن اللغة والقانون والدين والممارسة الإدارية والزراعية وملكية الأراضي وربما درجة القربى أيضاً » (صموئيل هنتغتون، 1999، ص86).

ويعزي جلال أمين هذه القوة إلى زيادة الإنتاج والتقدم التقاني والحاجة إلى أسوق خارجية فتطلبت الحاجة تطويراً للقوة العسكرية وحتى تغيراً للشكل السياسي في مرحلة لاحقة فيقول: «لقد اقترنت بداية العولمة منذ خَمسة قرون (إن كان من الممكن تحديد بداية لها) ببزوغ ظاهرة الدولة القومية حيث تطلب التقدم التقاني (التكنولوجي) وزيادة الإنتاجية في ذلك

الوقت توسيع نطاق السوق ليشمل الأمة بأسرها،... كما تطلب... غزو أسواق خارجية الأمر الذي تطلب بدوره أن يكون للدولة جيش قوي يمكنها من منافسة الدول الأخرى في الحصول على هذه الأسواق الخارجية الحديثة أي المستعمرات وحمايتها... وكما حلت الدولة محل الإقطاعية تدريجياً منذ نحو خمسة قرون تحل اليوم الشركات متعددة الجنسيات تدريجياً محل الدولة والسبب في الحالتين واحد: التقدم التقاني وزيادة الإنتاجية والحاجة إلى أسواق أوسع»(جلال أمين وأخرون، 1998، ص155)

ويذهب تيمونز روبرتس وإيمي هايت إلى نفس التحليل «إن السعي إلى تراكم رأس المال هو الحافز الرئيسي في قصة النقلة التاريخية الجغرافية للعالم الغربي في العهود الأخيرة، ويبدو أنه مستعد لابتلاع العالم في القرن الحادي والعشرين، كان هو ولمدة الأعوام الثلاثمائة الأخيرة القوة الأساسية في العمل لإعادة تشكيل السياسات والاقتصاد والبيئة العالمية، هذه العملية، عملية استخدام النقود لتجميع المزيد من النقود ليست هي العملية الوحيدة الفاعلة طبعاً ، لكن من الصعب إيجاد أي معنى للتغيرات الاجتماعية في الأعوام الثلاثمائة الأخيرة تلك من دون إلقاء نظرة عليها» (تيمونز وإيمي، 2004، ص169) ويواصلان تحليلهما –اعتماداً على المادية التاريخية المعاصرة– لتراكم رأس المال بسرد نتائج هذا التراكم كخلق مدن متباينة كما تختلف لوس أنجلس وإيدمونتن وأتلانتا وبوسطن وأدى أيضا إلى نتائج أخرى كالبحث المحموم على خطط إنتاج أخرى جديدة وأساليب حياة جديدة وطرق جديدة للنقل وكذلك أماكن جديدة لاستعمارها ويلخصان كل هذا في أن الرأسمالية ازدهرت دائما على إنتاج التباين، فهي تسعى دائما للنمو مهما كانت النتائج السياسية أو الطبيعية أو الاجتماعية أو البيئية وهي دائما تصارعية (تيمونز وإيمي، 2004، ص170)

رَأينا في ما سبق من التعريفات أن العولمة ظاهرة لم تبدأ من سقوط الاتحاد السوفياتي بل إن كثيراً من المختصين يرون أنها بدأت منذ حوالي 1500م ورَأينا كيف أن الدول الغربية احتاجت نتيجة زيادة الإنتاج الناتج عن التقدم التقاني للتمدد خارج الدولة الوطنية للحصول على موارد جديدة وأسواق خارجية وأن هذه الحاجة الناجمة عن قوة اقتصادية استدعت قوة

عسكرية وسياسية فظهر الاستعمار وأن زيادة التطور في مرحلة تالية قد أدت كذلك إلى تجاوز الشكل السياسي القائم وهو الدولة الوطنية فبعد سقوط الاتحاد السوفياتي تكاد تجمع التحليلات على انحسار دور الدولة الوطنية لصالح الشركات المتعددة الجنسيات وكذلك انضمام هذه الدول لمنظمات عالمية مع التزامها بتطبيق القرارات الصادرة عنها، ولكن كما يقول جون سكوت وجوردن مارشال أن استخدام مصطلح العولمة بشكل واسع قد أدى إلى إفراغه من محتواه التفسيري والتحليلي آخذاً بمفهوم وعي الناس المتزايد للعولمة فقد يكون هناك تضخيم لواقع العولمة، ويذهب بول هيرست، وجراهام تومبسون إلى وصف العولمة بأنها أسطورة حيث إن التفسير العقلاني القديم للأساطير البدائية كان طريقة لإخفاء عجز الإنسانية في وجه قوة الطبيعة وللتعويض عن هذا العجز في حالتنا نحن أمام أسطورة تبالغ في درجة عجزنا في وجه القوة الاقتصادية المعاصرة (هيرست و تومبسون، 2001، ص17) ومن بين الحجج التي يسوقانها لإثبات وجهة نظرهما القول بأن الشركات العابرة للقوميات بحق تبدو نادرة نسبياً لأن معظم الشركات هي شركات ذات قاعدة وطنية تتعامل في إطار متعدد القومية وهذا بالاعتماد على موقع قومي أساسي من الأصول والإنتاج والبيوعات وأنه لا يبدو أن هنالك ميلاً لنمو شركات عالمية حقيقية. وأن العالم ليس كونياً بحق بدليل تدفقات التجارة والاستثمار والأموال تتركز فقط في أوروبا، اليابان وأمريكا الشمالية، وأن هذا التركز في هذه المناطق يبدو مستقراً إضافة إلى أن القوى الاقتصادية الكبرى تمتلك القدرة خاصة إذا نسقت سياستها على ممارسة ضغوط تحكمية جبارة على أسواق المال وعلى الميول الاقتصادية وأن الأسواق الكونية ليست خارج متناول الضبط والسيطرة. (هيرست وتومبسون، 2001، ص13)

إن هذه النظرة تدعو إلى مراجعة وفحص التعميمات المتضمنة في التعريفات المغالية في العولمة، ونجد عبد الإله بلقزيز في تعريفه للعولمة يذهب إلى أبعد من هذا (بلقزيز وآخرون، 1998، ص309)، حيث يقول إن العولمة كما هي متداولة تحتوي على تعيين مكاني جغرافي وهو الفضاء العالمي كله، وتعيين زماني أيضا هو حقبة ما بعد الدولة

الوطنية، هذه الدولة التي أفرزها العصر الحديث إطاراً كيانياً لصناعة أهم وقائع التقدم الاقتصادي الاجتماعي والثقافي، وأن عبارة العولمة توحي بالانتقال من بُنى القبيلة والشعب والأمة التي صنعت دول العصر الوسيط والعصر الحديث وحضاراتها وثقافاتها إلى بنية إنسانية جديدة أشمل، ولكنه يعقب على هذا المعنى المتداول للعولمة بأنه مجرد فرضية وحسب، ففي الدول الغربية هناك فيض من النظام الاقتصادي والتقاني والثقافي عن حدود النظام السياسي أي نظام الدولة الوطنية أو القومية، في حين أننا نجد إيغالاً في إحاطة منظومة الدولة القومية في الغرب بكل أسباب الحماية والرسوخ والتجذر، فنجد هناك ما يشبه معادلة (توازناً) بين اندفاع آليات الإنتاج المادي والرمزي إلى كسر السوق الوطنية والدولة الوطنية واشتداد حركة حماية للنظام السياسي القومي الموروث في الآن نفسه، ولكن في إطار دول منظومة الجنوب سرعان ما يتداعى إطار الكيان الوطني أمام اندفاع هذه الآليات ليطرح تساؤلاً حول السبب في كون منطق العولمة - وهو الزَّحفُ المُعَمَّم لقيم المادية والرمزية- لا يحمل تفككا للنظام السياسي في دول المصدر (الغرب) بينما يطيح بحدود دول الجنوب ويهدر سيادتها على نحو كُلِّي. ويضيف بلقزيز بأنه سيغامر بالإجابة بأن دول الجنوب -ومنها الدول العربية والإسلامية- لا ينطبق عليها وصف الدولة الوطنية لأنها نشأت وتطورت منذ الاستقلال السياسي لها في ظل انشداد كامل إلى علاقات التبعية للمتروبول الغربي واقتصادياته وأن هذه التبعية هي من تفقدها صفة الدولة الوطنية وتمنعها من أن تكون كذلك ليستنتج من هذا أمرين رئيسيين هما:

- أن عصر الدولة القومية القوية لم يأفل بعد، بخلاف الاعتقاد الدارج وأن العولمة هي ثمرة من ثمار تمدد الدول القومية القوية.
- وأن العولمة هي الدرجة العليا في علاقات الهيمنة/التبعية الامبريالية.

وهي لحظة التتويج لانتصار النظام الرأسمالي العالمي كونياً، الذي خرج من رحم الدولة الوطنية وما برحت هذه تعيد إنتاجه، داخل حدودها وخارجها على السواء (بلقزيز وآخرون، 1998، ص310)

وحسب جلال أمين فإن هذا هو ما فعلته العولمة بالدولة، وما هي مستمرة في عمله، حيث نشهد انحسارا لقوة الدولة بصفة عامة، من دون أن يعني ذلك أن الدولة المعاصرة ليست لديها وظائف جديدة مهمة تقوم بها خدمة للمصالح المسيطرة، وهي في الأساس مصالح الشركات الدولية العملاقة، ومن دون أن يعني ذلك أن انحسار قوة الدولة يحدث الآن لأول مرة، بل إن له سوابق مهمة، خلال الخمسمائة عام الماضية التي انقضت على بزوغ الدولة الوطنية، ومن دون أن يعني ذلك أيضا غياب استثناءات مهمة من ظاهرة انحسار قوة الدولة وتراجعها، بخاصة في هذه المنطقة العربية وبالأخص الدولة الصهيونية. (جلال أمين، 1998، ص31)

نخلص من كل هذه التحليلات إلى تأكيد النتيجة التي وصل إليها عبد الإله بلقزيز فالعولمة تتويج لظاهرة تاريخية للدولة الوطنية الغربية حيث أدت الظروف الداخلية وبخاصة تراكم القوى (قوة رأس المال، القوة العسكرية) إلى الانتشار خارج الحدود الوطنية وهو ما نتج عنه ازدهار التجارة الدولية والحركات الاستعمارية وظهور تشكيلات سياسية واقتصادية عالمية مع ملاحظة أن هناك سلم تراتبي لهذا الفضاء العالمي وذلك حسب القوة: فالدول الوطنية الغربية تهيمن سياسياً واقتصادياً على بقية دول العالم هذه الدول التي تشكل صوريا فقط نموذج الدولة الوطنية، وينجز عن هذه الهيمنة تأثيرات مهمة –مقصودة أو غير مقصودة– ذات طبيعة ثقافية.

وبعد أن حاولنا مناقشة بعد القوة والصراع وعلاقته بالدولة الوطنية الغربية نناقش الآن ما ذهب إليه الكثير من المحللين وهو البعد التاريخي للعولمة.

فضلا عن التحليل التاريخي الذي ذكرناه آنفا لصموئيل هنتغتون؛ ينقل طيبي الغماري كيف يربط روبرتسون رونالد (Ronald Robertson) بين التطور التاريخي لمفهوم العولمة بفرض السلطة على نطاق أوسع في كل مرة حيث يشير روبرتسون إلى أن الهدف الأساس لتطوير هذه الآلية من قِبل الحضارة الغربية كان من أجل تجسيد الأجندة التوسعية للغرب،

لأن كل مراحلها تمَّت في انسجامٍ تام مع تطلعات التطرف الغربي، فيرى أن العولمة مرت عبْر مسار تأسيسها هي:

المرحلة الجنينية: من 1400 إلى 1750، وهي مرحلة تفكيك النصرانية وبروز الوطنية في أوروبا.

المرحلة الأولية: من 1750 إلى 1875، وهي مرحلة الدولة الوطنية وبداية مرحلة التدويل والعالمية في أوروبا.

مرحلة الإقلاع: من 1875 إلى 1925، وهي مرحلة بداية تشكل مفهوم العالم كمجتمعٍ دولي واحد، وتقويم دولي موحد، والحرب العالمية الأولى، والهجرة الدولية الكثيفة، وإدماج غير الأوروبيين في نادي الدول القومية.

مرحلة النضال من أجل السيطرة: من 1925 إلى 1969، وهي مرحلة الحرب الباردة؛ وظهور عُصبة الأمم؛ والأمم المتحدة، وظهور العالم الثالث.

مرحلة انعدام اليقين من 1969 إلى 1992، وهي مرحلة استكشاف الفضاء والاعتراف بالمشاكل البيئية الدولية وبروز وسائل الإعلام الدولية بفعل التكنولوجيا الفضائية. (الغماري، 2015، ص319)

ويضيف الغماري لهذه المراحل الخمسة مرحلة سادسة وهي:

مرحلة الفصل قطع الشك باليقين من 1992 إلى 2014 وهي مرحلة استفراد الغرب تحت قيادة الولايات المتحدة الأمريكية بالعلم والسيطرة شبه الكلية على مقوماته الاقتصادية والسياسية والثقافية، مرحلة يتم فيها التصنيف الثنائي: الأنا/الآخر، محور الخير/محور الشر، ويتم بناءً على هذا التصنيف إعادة تشكيل العالم من خلال تفكيك الدول المارقة وإعادة هيكلة أي دولة يمكنها إعاقة تحقيق أهداف الحضارة الغربية. (الغماري، 2015، ص320)

وفي ما يلي سنحاول تناول أهم مرحلتين تاريخيتين من هذه الظاهرة وهما الاستعمار والعولمة في واقعها الحالي، وذلك لتسليط الضوء على الأطر الاجتماعية والتاريخية التي

مرت بها مجتمعات الحضارة الإسلامية ومنها المجتمع الجزائري للوصول لاحقا إلى تحليل ظواهر الهوية.

2/ الاستعمار مرحلة من مراحل العولمة:

*** تعريف الاستعمار:**

عرفت البشرية منذ القديم حركات هجرات وغزوات عديدة أدت إلى تعمير أو استعمار أراضي جديدة، ولكن هذه الحركات لم تكن مقننة ولا مخططا لها وقد اتجهت تدريجياً وبشكل أوضح نحو الاستعمار مع تطور المجتمع والحضارة وزيادة الارتباط البيئي مجتمعياً وعضوياً بين الجماعات والأقاليم مع زيادة نمو الدولة كشكل سياسي ومن أمثلة هذه الحركات: الحركة من فينيقيا إلى قرطاجنة ومن أثينا الصغرى إلى آسيا الصغرى وإيطاليا ومن قرطاجنة إلى إيبيريا. (سيد، 1986، ص57)

ولتعريف الاستعمار تُصَادفنا مشكلة الذاتية في التعريفات فالمستعمِر والمستعمَر يضعان تعريفات مختلفة للظاهرة وهذا كما يلي:

فمفهومه (الاستعمار) عند بعض الفقهاء الاستعماريين هو: «الاتصال بالبلدان الجديدة لاستغلال إمكانياتها الطبيعية المتنوعة واستثمارها لفائدة الوطن ونقل محاسن الثقافة الفكرية والاجتماعية والعلمية والأخلاقية والفنية والتجارية والصناعية التي هي وقف على الأجناس المتفوقة إليها» (زوزو، 2009، ص7)

وتعريف آخر هو: «يُقصد بلفظ الاستعمار قيام دولة بفرض سيطرتها الكاملة خارج حدودها على شعب دولة أخرى وبدون موافقة ورضا أهلها، وتقوم هذه السيطرة على استغلال الإقليم المستعمر وسكانه مما يفقد هذا الإقليم سيادته الداخلية والخارجية فيصبح إقليماً مستعمراً ولَيْسَ دولةً، وقد أدّعت الدول الاستعمارية في ذلك وجود شرعية للاستعمار تبرر لها حق الغزو على أراضي الغير الضعفاء دون مراعاة لحقوقهم في الحرية والحياة الكريمة المستقلة»(سيد، 1986، ص55).

فنلاحظ أن التعريف الأول جعل العلاقة بين المستعمِر والمستعمَر مجرد اتصال وبرر استغلال إمكانيات المستعمرات بالمقابل الذي يقدمه المستعمِر وهو المحاسن الثقافية المختلفة التي تَحتكرها الأجناس المتفوقة، فهذه النظرة تقوم على العنصرية (الجنس المتفوق) فتشرع لنفسها حق الاستيلاء على مقدرات الشعوب الأخرى وتزعم أن لها دوراً حضارياً هو تطوير هذه الشعوب المستعمرة.

فهذا التعريف يتغاضَى عن خاصية الاستعمار الأساسية وهي الاستغلال البشع والولع بالربح ويعمل على إضفاء نوع من الشرعية مبرراً السيطرة الاقتصادية والسياسية بقيامه برسالة التمدين لبلدان غير متحضرة ولكن كثيراً من البلدان التي أخضعت بالقوة كانت ذات حضارة راقية ومدنيات عريقة وما كانت بحاجة إلى هذا التبادل المفروض (زوزو، 2009، ص7).

في حين أن التعريف الثاني يتناول طبيعة العلاقة بين المستعمِر والمستعمَر فالمستعمِر يستولي قسراً على الشعوب وكل مقدراتها المادية والثقافية دون أن يلتزم بالمهمة التي برر بها استغلال هذه المجتمعات.

جاء في موسوعة علم الاجتماع أن الاستعمار «هو تأسيس سياسة رسمية من جانب الدول الأكثر تقدماً على أجزاء من آسيا وإفريقيا واستراليا وأمريكا اللاتينية وهو يختلف عن مجالات التأثير (السيطرة) الأخرى والأشكال غير المباشرة من التحكم والنظام شبه الاستعماري والاستعمار الجديد»(سكوت ومارشال، ج1 ،2011، ص137)

ومنذ القرن الخامس عشر استعمرت كل من اسبانيا والبرتغال وبريطانيا وفرنسا وهولندا الأمريكيتين ليمتد الاستعمار بعد ذلك إلى كافة أجزاء آسيا وإفريقيا في القرن 19، وقد دارت نقاشات حول الاستعمار شملت قضايا: آليات السيطرة الاستعمارية المختلفة والتناقض بين سياسات الاستيعاب التي كانت تمارسها فرنسا والبرتغال وبين سياسات الفصل (العزل) التي مارستها بريطانيا وكذلك الآثار الاجتماعية والاقتصادية التي تتعرض لها البلاد المحتلة والناجمة عن تدمير الأنساق السياسية والاجتماعية والاقتصادية القديمة مع إحلال

أنساق جديدة كبديل عنها، وكذلك نوقشت فكرة رسالة التمدين التي ترتبط بنزعة عنصرية، وأيضا التساؤل حول الأسباب التي أدت إلى نهاية الاستعمار في ما بعد الحرب العالمية الثانية بما فيها دراسة الوزن النسبي للضغط الدولي من جانب الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفياتي وكذلك ظهور حركات قومية في الأقاليم المستعمرة تطالب بالاستقلال، واستنزاف القوى الاستعمارية الأوروبية في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية. (سكوت ومارشال، ج1، 2011، ص137)

*** مفهوم الخطاب الكولونيالي:**

وسنفهم الاستعمار من خلال مفهوم الخطاب الكولونيالي، ومفهوم الخطاب استعمله ميشال فوكو وهو بحسبه: «منظومة من المقولات يُدرك العالم داخل حُدُودها وهو منظومة تمكن الجماعات المهيمنة في المجتمع من تشكيل مجال الحقيقة من خلال فرض معارف وحقول معرفية وقيم معينة على الجماعات الخاضعة لسيادتها، وبوصفه تكوينا اجتماعياً يؤدي الخطاب وظيفة تشكيل الواقع ليس للأشياء التي يبدو أنه يمثلها فحسب، بل أيضاً للموضوعات التي تشكل المجتمع» (أشكروفت وآخرون، 2010، ص101)

أما الكولونيالية فهو مصطلح ذو أهمية في تحديد الشكل المحدد للاستغلال الثقافي الذي تنامى بالتزامن مع التوسع الأوروبي خلال القرون الأربعة الأخيرة، وعلى الرغم من أن الحضارات السابقة كان لها مستعمرات وأن هذه الحضارات كانت تنظر لعلاقاتها بهذه المستعمرات بوصفها علاقة قوة عظمى مركزية بالحدود الخارجية الهامشية لثقافات محلية هامشية وغير متمدنة، فإنها تختلف عن الممارسات الامبريالية، فقد تداخلت عوامل حاسمة في بنية هذه الممارسة في ما بعد عصر النهضة، وللتفريق بين مفهومي الامبريالية والكولونيالية يذهب إدوارد سعيد إلى أن الامبريالية تعني الممارسة والنظرية والتوجهات الخاصة بمركز حواضري متسيد يحكم إقليماً نائياً، وأن الكولونيالية تعني –وهي قد كانت على الدوام نتيجة للامبريالية–زرعَ مستوطنات في إقليم ناءٍ (أشكروفت وآخرون، 2010، ص106)، وتذهب جوليا كلانسي سميث إلى أن الاستعمار والكولونيالي كان يعتبر من أفرع

الامبريالية حيث يتميز بالاستيطان الدائم لأعداد كبيرة من الناس من "البلد الأم" على أرض تنتزع بالقوة من السكان المستعبدين، وأن الجزائر الواقعة تحت الحكم الفرنسي ما بين 1830 وَ 1962 تمثل نموذجاً كلاسيكياً للدولة والمجتمع الاستعماري، وأنه مع كل هذا فعادة ما يستخدم مصْطلَحا الاستعمار والامبريالية الواحدة بدلاً عن الآخر(سعاد جوزيف، 2006، ص181)

وتعني الامبريالية حسب موسوعة علم الاجتماع نزعة تكوين إمبراطورية Empire–ism ويعود أصل استخدام الكلمة إلى ستينيات القرن التاسع عشر إشارة إلى طموحات نابليون الثالث السياسية والعسكرية في فرنسا، ثم استخدم بعدها في وصف تنافس القوى العظمى على المستعمرات في إفريقيا وآسيا وقد كثر استخدامه في الوقت الحالي بحيث يكاد يقتصر على الإشارة إلى الهيمنة الاستعمارية التي تمارسها الدول الأكثر تقدماً ومنه أصبح مرادفاً للاستعمار(سكوت ومارشال، 2011، ص192)

وكما أسلفنا في الصفحات الماضية فإن التوسع الكولونيالي الأوروبي بعد عصر النهضة الأوروبية تلازم مع نمو النظام الرأسمالي الحديث للتبادل الاقتصادي، وهذا ما جعل إدراك المستعَمِرات ككيانات تأسست بشكل رئيس من أجل إمداد اقتصاديات القوى الكولونيالية البازغة وسريعة النمو بالمواد الخام قد توطد وأصطبغ بصبغة مؤسَّسيَّة إلى حد كبير، وأن هذه المستعَمِرات قد أصبحت المواقع البديلة للصراعات التي كانت تزداد شراسة من أجل الأسواق والمواد الخام بين الدول الغربية (أشكروفت وآخرون، 2010، ص-ص:106-108).

علاوة على العوامل الاقتصادية لحركة الاستعمار التي تكلمنا عليها، هناك عوامل سياسية لا تقل أهمية فقد عرفَ المجتمع البريطاني ما بعد الصناعي تهديداً إجتماعياً: الاختلال والتمرد الطبقي، فقد ظهرت اختلافات متعلقة بالثروة والطبقة الاجتماعية، وظهر أسلوباَ حياة يتزايد استقطابهما في شكل حياة المدن الصناعية التي راكمت الثروة وحياة الريف التقليدي التي تراجع المنتفعون عنها أو اعتزلوها، ولهذا فقد لعبت "الامبراطورية" وظيفة

العامل الرئيسي للوفاق القومي في وجه هذه التهديدات الاجتماعية فـيُ وَجد الآخر (المستعَمر) بوصفه وسيلة أساسية لتعريف المستعِمر ولخلق إحساس بالاتفاق والاتحاد وتجاوز تلك الاختلافات الطبقية وقد أصبحت الإمبراطورية العامل الإيديولوجي الرئيسي الموحد عبر الطبقات والتقسيمات الاجتماعية الأخرى في بريطانيا(أشكروفت وآخرون، 2010، ص110)

وكذلك الحال بالنسبة للأوضاع السياسية التي مرت بها فرنسا في بداية احتلالها للجزائر، فقد نظر الفرنسيون لبريطانيا كقدوة يمكن إتباعها حيث إنها استطاعت بفضل توسعها الامبريالي وسياستها القوية أن تتحكم بسهولة في نموها الديمغرافي وفي الحد من مساوئ الثورة الصناعية بأن دفعت بالبريطانيين الأكثر حرماناً إلى الهجرة جماعات، وفي فرنسا وبعد ثورة فيفري 1848 والحرب الأهلية في نفس السنة كتب بعضهم "لا سلم اجتماعي بدون مستعمرات تستوعب الفائض السكاني" وسارع البعض في اعتبار الجزائر فرنسا جديدة تعد بالخلاص والثراء، إضافة إلى جملة المشاكل الاجتماعية المتعلقة بالسجون خلال عقد 1830 فالمستعمرات ستوفر لهم حلولاً واعتبروها أرضا موعودة للطبقات السفلى التي ليس لها عمل ولا أرض(غرانميزون، 2008، ص-ص:14-16)

وقد شكل الآخر عنصراً مهماً في ظهور الكولونيالية، ولم يكن لها أن تظهر لولاَ افتراض وجود مقابلة ثنائية ينقسم إليها العالم فاعتمد التأسيس المتدرج للإمبراطورية على العلاقات الهرمية الثابتة بوجود المستعَمر بوصفه الآخر بالنسبة للثقافة المستعمِرة وأنه لولا وجود مفهوم المتحضر لما أمكن وجود فكرة الهمجي، وعلى هذا الأساس شُيِّدت جغرافيا الاختلاف، التي وُضعت في علم الخرائط ويرسم مشهد رمزي مفتوح لا يمثل الثبات الجغرافي وإنما يمثل ثبات السلطان. (أشكروفت وآخرون، 2010، ص93)

ووفق هذا فقد صارت أوروبا الامبريالية تـُعرَّفُ بأنها "مركز" داخل هذه الجغرافيا التي كانت رمزية وحسية، وأصْبَح كل شيء يقع خارج ذلك المركز يصنَّف بداهةً على هامش الثقافة والسلطان والحضارة، ووفق هذه الفكرة عمدت أوروبا إلى تبرير الاستغلال الاقتصادي

والسياسي للكولونيالية بكون رسالتها تهدف إلى جلب الهامش إلى مجال تأثير المركز المستنير. (أشكروفت وآخرون، 2010، ص93)

وعليه يكون تعريف الخطاب الكولونيالي: «منظومة من المقولات التي يمكن إطلاقها على المستعمرات والشعوب المستعمَرة وعلى القوة المستعمِرة وعن العلاقة بينهما، وهو منظومة المعرفة والمعتقدات بشأن العالم الذي تحدث داخل أركانه أفعال الاستعمار، وعلى الرغم من أن هذا الخطاب يتم توليده داخل مجتمع المستعمِرين وفي حدود ثقافتهم فقد صار هو الخطاب الذي يرى المستعمِرون أنفسهم داخله أيضاً وعلى أقل هذه الافتراضات يخلق هذا الخطاب صراعاً عميقاً في وعي المستَعمَرين بسبب تصادمه مع المعارف (وأنواع المعرفة) الأخرى بشأن العالم، ووفق ثنائية المركز/الهامش ستشتغل قوانين الاحتواء والاستبعاد بافتراض قوة المركز وتفوقه الحضاري وبالتأكيد على حاجة المستعمِر للتطور بواسطة هذا الاتصال الكولونيالي (أشكروفت وآخرون، 2010، ص101).

*** مميزات الخطاب الكولونيالي:**

- **التأسيس على العرقية:**

ومن مميزات الخطاب الكولونيالي ارتكازه على أفكار العرق، فأعراق المركز متحضرة بداهة وأعراق الهامش متخلفة بداهة، فأصبحت فكرة العالم الكولونيالي تدور حول شعب أدنى منزلة جبلةً وقد قُدِّر لَه سَلفاً في أصل تكوينه الجيني أن يكون أدنى منزلة، فهو يقف خارج دائرة التاريخ والحضارة ولا مجال لأن يترقى ويتحضر، ولهذا السبب فلم يكن استعمارهم واستغلالهم مسألة جلب منفعة مادية فقط بل يمكن تبرير هذا الاستعباد بكون حالة فطرية. (أشكروفت وآخرون، 2010، ص107)

لتصبح الكولونيالية نظام تصنيف لا تاريخي ينظر فيها لثقافات ومجتمعات معينة بوصفها ذات جِبِلّة دونية، والعلاقة بين المستعَمر والمستعمِر مغلقةً على تراتبية صلبة للاختلاف تستعصي بشدة على الدخول في مبادلات متكافئة سواءً كانت هذه المبادلات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية. (أشكروفت وآخرون، 2010، ص-ص:106-107)

وهنا نجد أنه هذا التصنيف وهذه التراتبية المعتمدان على مفهوم العرق والتفوق الحضاري لا يسمحان أبداً بتحقيق الهدف المعلن من طرف الامبريالية المتمثل في جلب الهامش الهمجي نحو المركز المستنير: «وقد أتاح النظام الكولونيالي خلق فكرة متوهمة بشأن إنماء المستعمرين من خلال مجازات مثل: الأب/الطفل، الشجرة/الفرع، ...الخ وهي التي سمحت على مستوى النظرية بتخيل أنه في نقطة ما من المستقبل سوف يترقى المستعَمر الأدنى إلى منزلة المستعْمِر، غير أنه على مستوى التطبيق الفعلي كان هذا المستقبل خاضعا على الدوام للإرجاء اللانهائي»(أشكروفت وآخرون، 2010، ص110)

- **التأسيس على منطق الأبوة:**

كذلك من مميزات الخطاب الكولونيالي اعتماده على منطق الأبوة والذكورة والجنسانية فروبرت يانح يوظف مفهوم الرغبة الكولونيالية Colonial desire حيث يشير في دراسة له (1995) إلى مدى تخلل الجنسانية لثنايا الخطاب الكولونيالي حيث إن فكرة الاستعمار قائمة على خطاب مصطبغ بالرغبة الجنسية للاغتصاب والإيلاج والتحبيل، وهناك في هذا الخطاب صور للجنسانية العداونية وصور الهوس بفكرة الهجين والمختلط عرقياً وبالخيالات الملحة بشأن ممارسة الجنس فيما بين الأعراق المختلفة (أشكروفت وآخرون، 2010، ص99)

وكذلك نلتمس الممارسة الأبوية من خلال إدعاء القيام بالمهمة التمدينية وبجلب الهامش المتخلف نحو المركز المستنير انطلاقا من فكرة التفوق الحضاري والعرقي «أمْكن للاستعمار أن يُمثَّل ويَعاد فهمه بوصفه مهمة تمدينية فاضلة وحتمية تنطوي على التعليم والتنشئة الأبوية»(أشكروفت وآخرون، 2010، ص108).

- **القدرة على تشكيل ذهنية المستعمِر والمستعَمر:**

ويمتاز الخطاب الكولونيالي كذلك بقوته في تشكيل ذهنية المستعمِر والمستعَمر ومع ذلك فهو بعيد على أن يُدْرك، فالمستعمِرون الأفراد غالباً لا يُعِون المخاتلة التي ينطوي عليها موقفهم فيتبنون فكرة تطوير الهامش وجذبه للمركز ولكنهم أساساً يعملون انطلاقاً من تراتبية

صلبة لا تقبل هذا الجذب، ومن جهة المستعَمر فهو يرى نفسه داخل هذا الخطاب وأما المقولات التي تناهض الخطاب الكولونيالي فلا يمكنها الظهور دون تلقي معاملة قاسية، أو دون أن يبدو الأشخاص الذين يطلقونها مُخْتلِّي العقول وغريبي الأطوار (أشكروفت وآخرون، 2010، ص102).

وبعد أن رأينا بنية الخطاب الكولونيالي كمفهوم، نتناول الآن الواقع الذي أفضى إليه هذا الخطاب حيث أدى إلى الانتشار خارج الحدود الوطنية مخلفا جملة من النتائج الجيدة بالنسبة للمستعمِرين وجملة من النتائج الوخيمة على المستعَمرين.

*** أشكال الاستعمار:**

اتبعت الدول الغربية طرقا عدة لتحقيق السيطرة وإخضاع بقية الشعوب، ويجمل طهبوب وحمدان أشكال الاستعمار كما يلي:

- **الانتداب:** أقرت هذا الشكل من الاستعمار عصبة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الأولى، حيث يمكن لبعض الدول الكبرى مساعدة بعض الدول المتخلفة للخروج من وضعيتها، وذلك بأن تدير هذه الدول الكبرى شؤون هذه الدول المتخلفة حتى تتمكن الأخيرة من تحقيق التنمية والقدرة على قيادة نفسها بنفسها، كما كان الحال بالنسبة لبعض البلاد العربية التي وقعت إما تحت الانتداب البريطاني وإما تحت الانتداب الفرنسي. ولكن سرعان ما تحولت الوصاية إلى سيطرة واستعمار كما حدث في فلسطين تحت الانتداب البريطاني.(طهبوب َو حمدان، 2007، ص161) وهنا يظهر جليا منطق الأبوة ومنطق تبرير الاستفادة من الأعراق الأخرى التي هي بالضرورة متخلفة جبلة ولا يمكنها التطور، كما رأينا في الخطاب الكولونيالي
- **الغزو العسكري:** وهو الاستعمار المباشر بقوة السلاح مثلما غزت فرنسا الجزائر عام 1830 واحتلت انجلترا مصر عام 1882، واحتلال ايطاليا للحبشة عام 1835، وكانت هذه الدول تتذرع بحجج مختلفة تقوم بعدها بالغزو والاحتلال المباشر. (طهبوب َو حمدان، 2007، ص162)

• **الاستيطان:** وهو هجرات جماعية لمجموعة سكان من دولة أجنبية قوية إلى مناطق آهلة بالسكان في حالة ضعف وتخلف، على شكل إرساليات تنصيرية أو جماعات من التجار والسياح أو البعثات التعليمية، ثم يتملك هؤلاء الوافدون وقد يصل الأمر إلى طرد السكان الأصليين، وتشريدهم بعيداً عن وطنهم أو حتى إفنائهم تماماً كما حدث لهنود القارة الأمريكية على يد المستوطنين الانجليز. ولسكان أستراليا الأصليين على يد المهاجرين البيض، وكذلك كما في فلسطين منذ الغزو الصهيوني لها في نهاية القرن التاسع عشر وحتى اليوم. وفي جنوب إفريقيا حيث تحكمت الأقلية البيضاء بمصير الأكثرية من أهل البلاد الرازحين تحت الفقر والبطش والتخلف (طهبوب َو حمدان، 2007، ص162)، وقد يحدث أن يكون استعمار استيطاني أي احتلال بالقوة العسكرية الغازية يتبعه هجرات سكان من الدولة المستعمِرة كحالة الاستعمار الاستيطاني الفرنسي للجزائر في 1830.

• **المحمية:** وهي معاهدة دولة ضعيفة مع دولة قوية يتم بموجبها احتفاظ المحمية –الدولة الضعيفة– بمظاهر استقلالها ولكن الدولة القوية تكون هي صاحبة الكلمة الأولى وخاصة في المجالات السياسية والمالية. ونذكر كمثال المحميات البريطانية في منطقة الجنوب العربي والخليج العربي، فقد فرضت الحماية على عدن عام 1839 وتلاها بقية المشيخات والإمارات الأخرى. (طهبوب َو حمدان، 2007، ص162)

• **منطقة النفوذ:** وهي الدولة التي تتغلغل فيها المصالح الاقتصادية والمالية لدولة كبرى بحيث يتعذر مقاومة نفوذها وسيطرتها ومن أمثلة ذلك إيران عام 1907 حينما أصبح شمالها منطقة نفوذ لروسيا وجنوبها منطقة نفوذ لبريطانيا. وكذلك الصين منذ القرن الماضي حتى أواسط القرن الحالي، فقد قسمت إلى مناطق نفوذ بريطانية ويابانية وفرنسية وايطالية. (طهبوب َو حمدان، 2007، ص162)

• **المعاهدات والاتفاقيات الخاصة:** لجأت الدول الاستعمارية إلى عقد معاهدات مع الدول الضعيفة، تحت ستار من حجج مختلفة، كالتجارة وتبادل المنافع الاقتصادية وحماية هذه الدول من الأخطار الخارجية التي تتهددها. وهذا ما فعلته بريطانيا في منطقة الخليج

العربي ومصر. أو تلجأ هذه الدول إلى التلويح بالقوة بعد التدخل في الشؤون الداخلية للدول أو عن طريق تقديم القروض المالية، والمساعدات التي تنهك الدول الفقيرة، وتمتص مواردها وتوقعها في العجز المادي. كما كان الأمر في مصر قبيل احتلال بريطانيا لها عام 1882 وتونس ومراكش اللتين وقعتا تحت الاحتلال الفرنسي.

وأمام احتدام النضال الوطني، واندلاع الثورات التحررية اضطرت الدول الاستعمارية إلى التسليم بمبدأ استقلال الشعوب، ولكنها لم تسلم هذه المستعمرات لسكانها بدون قيد أو شط بل عدمت إلى تكبيلها باتفاقيات خاصة، تربطها بها، وتحفظ مصالحها الاقتصادية والسياسية، وكانت هذه الاتفاقيات دائماً، غير متكافئة، ومفروضة كشرط للاعتراف بالاستقلال، بكل ما تتضمنه بنودها من التزامات وارتباطات عسكرية واقتصادية، كما كان الأمر في المعاهدات بين انجلترا من جانب وكل من مصر والعراق والأردن، ثم بين فرنسا وسوريا (طهبوب َو حمدان، 2007، ص163)

* **التوسع الاستعماري:** (حسن سيد، 1986، ص–ص:57–58) مجلة دراسات إفريقية

امتد النشاط الاستعماري للدول الأوربي طيلة الخمسة قرون الماضية، ويقسم حسن السيد الاستعمار الغربي في العصور الحديثة إلى مرحلتين: المرحلة الأولى في القرنين السادس عشر والسابع عشر وتتركز على الاستعمار الاستيطاني والمرحلة الثانية في القرن التاسع عشر، حيث ارتبطت المرحلة الأولى بالكشوف الجغرافية وارتبطت الثانية بالثورة الصناعية. (حسن سيد، 1986، ص57)

حيث انتزع الاسبان سبته ومليلية من المغرب وبدأ البرتغال في إقامة المستعمرة على الساحل الإفريقي للمغرب، ثم استولوا على ساحل الهند والمحيط الهندي وكذلك جزر البحرين وأقاموا فيها الحصون في القرن السادس عشر، ثم نجحوا في الاستيلاء على مسقط وبقوا فيها نحو نصف قرن، ثم انتقل اهتمامهم إلى البرازيل حيث جلبوا إليها الرقيق الإفريقي بأعداد ضخمة وهو ما جعلهم مؤسسي مدرسة الرق في العصر الحديث وشملت الإمبراطورية

الاسبانية في نفس القرن، جزر الهند الغربية وأمريكا الوسطى وأمريكا الجنوبية حتى الأرجنتين َوقد اعتمد البرتغاليون على التبشير والاستعمار الاستراتيجي للسواحل والتجارة في حين اعتمد الاسبان على التبشير والاستعمار الاستيطاني والغزو والمعادن النفيسة. (حسن سيد، 1986، ص58)

ثم أفلت القوتان الاستعماريتان وبرزت بريطانيا وفرنسا وهولندا حيث ركزت الأخيرة على الاستعمار التجاري في القرن السابع عشر، في حين ركزت فرنسا وبريطانيا على الجانب العسكري لبناء إمبراطوريات استعمارية ذات أهداف متعددة في بلدان العالم الثالث. (حسن سيد، 1986، ص58)

وخلال القرن التاسع عشر أرادت أوربا أن تحقق عالمية العنصر الأبيض أو أوربا الكبرى بالولاء والتبعية، فقد انتشر نحو 60 مليون من العنصر الأبيض الأوربي على القارات الجديدة، فجعل الاستعمار أوربا قلب العالم ورأسه جغرافياً وسياسياً وجعل العالم يتمركز حول قبلة أوربا (حسن سيد، 1986، ص58)

وبما أن المستعمرات تسيل لعاب الدول الأوربية، فقد كانت المسائل الاستعمارية لب الصراعات الامبريالية بشكل متكرر، فكانت القوى الاستعمارية يراقب بعضها بعضاً وتدافع بعناد عن غنائمها، وسُوِّيت عدة قضايا بالتراضي عن طريق البيع أو التبادل أو التنازل المتبادل، فاشترت مثلا الولايات المتحدة منطقة الألاسكا من روسيا سنة 1867 ، وقد عُقِد مؤتمر برلين (1884-1885) الذي نظمه بسمارك حيث عُوِض على القوى الاستعمارية الحيازة الفعلية لبعض المناطق وإعلانها للدول الأخرى، وحاول المؤتمر الدولي المنعقد في الجزيرة الخضراء في الأندلس سنة 1906 تنظيم حقوق كل دولة، وقد كانت المستعمرات مؤشراً على قوة الدول فالإمبراطورية البريطانية تربعت على مساحة تقرب من 30 مليون كم^2 و 400 مليون نسمة، والإمبراطورية الفرنسية تربعت على مساحة 11 مليون كم^2 و50 مليون نسمة تقريباً (دريفوس وآخرون، 1995، ص218)

*** نحو نهاية الاستعمار:**

لم تبق المستعمرات مكتوفة الأيادي أمام الاحتلال بل إنها قاومت بشدة احتلال أراضيها غير أن عامل القوة كان في صالح الدول المستعمِرة بفضل تطورها الصناعي.

ومع حلول القرن العشرين ونشوب الحربين العالميتين حيث انتصرت الولايات المتحدة وأوربا، وحيث شارك أبناء المستعمرات مع مستعمريهم في هاتين الحربين فبدأت هذه الشعوبُ المستعَمرة في المطالبة باستقلالها بل وخوض حروب في سبيل الاستقلال، لكن المجتمعات الغربية أدركت ضرورة تشكيل نوعية حياة المستعمرات وفق نوعية الحياة الغربية لكي تضمن ولاءها وتبعيتها في الظروف الجديدة حيث بزغ صراع جديد بين "الرأسماليين والاشتراكيين" ومن شأن هذه التبعية الحفاظ على القوة الصناعية الغربية وذلك بتدفق المادة الخام من المستعمرات باستمرار (ليلة، 2006، ص66)، ويشير علي ليلة إلى إدراك الغرب للعوارض التي أدت إلى عدم خضوع بعض الحضارات للهيمنة الغربية برغم الانتصارات التي حققها الغرب على الأرض إذ برز هذا الإدراك مصاحب لجهود التبشير الذي بدأ مع بداية حركة الاستعمار وحققت الجهود التبشيرية نجاحات كبيرة في حين فشلت تماما على الأرض الحضارية، حيث يكون التبشير مستحيلا حينما يكون على أرض حضارية لها مبادئها وقاعدتها الدينية وأبرزها الحضارة الإسلامية، ولهذا عملت النخبة الغربية المثقفة لاكتشاف أسباب هذا الفشل في الحضارة الإسلامية بالعمل على 3 جبهات:

الجبهة الأولى: الاستشراق وقد بدأ حتى قبل الاحتلال، إذا أدركوا أن الإسلام يشكل نسقاً دينياً متماسكاً، بسيطاً وكاملاً وواضح المبادئ لكل من يريد التعرف عليه، فهو يشكل نظرية للمجتمع واضعاً نموذجاً للمجتمع المسلم ولسلوك الفرد المسلم.

الجبهة الثانية: تصفية بعض الجيوب الإسلامية التي اخترقت أوربا ولو باستعمال القوة، كما حدث في الأندلس، وفي يوغسلافيا حيث مورست أكثر الأساليب بربرية في تصفية هذا الجيب الحضاري كالمذابح الجماعية، والدفن الجماعي للبشر الأحياء، وبقر بطون الأمهات لقتل أجنة مسلمة قد تولد.

الجبهة الثالثة: إخضاع المجتمعات التي تستظل بمظلة الحضارة العربية الإسلامية بالعمل على استمرار ضعفها، وتهيئة الظروف التي تساعد على سلب خاماتها كالبترول، وحرمانها من امتلاك القوة. (ليلة، 2006، ص67).

ثم بدأ الصراع داخل الحضارة الغربية فيما عرف بالحرب الباردة بين الاشتراكيين والرأسماليين لينتهي هذا الصراع بسقوط جدار برلين وسقوط الاتحاد السوفياتي في بداية العقد الأخير في القرن العشرين وتنتهي مرحلة تميزت بالثنائية القطبية (الاتحاد السوفياتي والولايات المتحدة) وتبدأ مرحلة جديدة من ظاهرة العولمة التاريخية

*** نتائج الاستعمار على المستْعَمرات:**

لقد بقيت آثار الاستعمار على الشعوب لحد الآن، ذلك لأنها تتعلق بالبنية الثقافية والبنية الاجتماعية، وقد أفرز الاستعمار إعادة إنتاج الخطاب الكولونيالي. فكما رأينا أن هذا الخطاب تمييزي ومتعالٍ على التاريخ يصور الأوروبيين على أنهم أعلى مرتبةً من بقية الأجناس البشرية التي يصورها على أنها همجية لا يمكنها بحالٍ من الأحوال أن تتحضر من تلقاء نفسها وأن مهمته هي نقل الحضارة إلى هؤلاء الهمج. ولكن ما عمل عليه الاستعمار هو استنزاف ثروات هذه الشعوب ومقدراتها وأهم من هذا هو تحطيم البُنى الثقافية والاجتماعية. وهو ما يعني أن هذه الشعوب لن تستطيع لاحقا تحقيق التطور والتنمية، ولهذا بقي تصنيف المستعمرات سابقا بأنها: دول نامية، دول في طريق النمو، دول العالم الثالث ولدون أن تستطيع أي كننا لا نجد دولة من هذه الدول تحقيق التنمية، وبهذا فقد بقيت البنية التفاضلية التي ينطلق منها الخطاب الكولونيالي وبقيت المستعمرات تابعة لمستعمريها. ومن أمثلة هذه التبعية نشوء منظمات الكومنولث والدول الفرنكوفونية.

ومن النظريات المفسرة لحالة ارتكاس المستعمرات السابقة في تخلفها، تنفي "نظرية التبعية" أن يكون هذا التخلف التنموي متولد داخليا بل هو حالة هيكلية للرأسمالية العالمية ذاتها، وأن هذا التخلف ليس مرحلة مبكرة في التنمية تليه مراحل تنمو فيها المجتمعات بل إن قوى الرأسمالية العالمية منعت هذه الدول المتخلفة من إدراك التنمية المستقلة، حيث لعب

المنطق الاقتصادي لعملية الاستعمار من خلال اعتبار المستعمرات مراكز إنتاج للمواد الخام والمواد الغذائية لصالح المراكز الحواضرية التصنيعية دورا رئيسا في عرقلة التحول إلى النشاط التصنيعي التنمية في هذه البلدان (أشكروفت وآخرون، 2010، ص134).

ولتوضيح آليات تحقيق هذا الواقع نعود لموضوع التثاقف فقد توصل الباحثون إلى أن أي ثقافة تمس في نقطة ما بواسطة عنصر خارجي فإنها ستتأثر كلية (كوش، 2011، ص108) ففي كتاب بعنوان لافت وهو "صناعة الجوع" يطرح مؤلفاه أمثلة عن هذه المعالجات الثقافية أثناء الاستعمار والتي أفضت حسبهما إلى تكريس "التخلف كعملية مستمرة"(لابيه وكولينز، 1983، ص107) ويستطردان في شرح أوضاع المستعمرات فالمجتمعات التقليدية التي يعتبرها الكثير أُوتُوقراطية حيث يكون للزعيم أو لرئيس القرية صلاحية غير محدودة، وأن الفلاحين ملزمون بخدمة حكامهم، في حين أن النخبة المميزة لها دور حماية غالبية الفلاحين والعمل على رفاهيتهم، وبهذا المبدأ التبادلي تصبح لهذه المجتمعات درجة من الثقة والتعاطف في العلاقات الإنسانية وفي الفيتنام كان يسمح باستخدام الأرض المشاع لكي تضمن كل عائلة حداً أدنى من الطعام ولكن قام الاستعمار بتدمير هذا النظام الأخلاقي حيث فقد الحكام التقليديون احترام الفلاحين لعجزهم عن صد الاحتلال، والأمر الثاني هو أن الاستعمار أدخل نظام إنتاج تجاري حيث تم استبدال الالتزامات التقليدية بروابط تقوم على النقود، وتمَّ استبدال مبدأ: "الحاكم والمحكوم مسؤولان الواحد عن الآخر" بمفهوم جديد هو: "إجمالي الناتج القومي المتزايد سوف يكفي الجميع"، ثم إن الاستعمار منح للنخبة التي كانت تحمي غالبية الفلاحين – قوة حقيقية أكبر، فمثلاً حوّل البريطانيون هذه النخبة في الهند إلى ملاك أراضي مسؤولين عن جمع العوائد من مستأجري أراضي التاج فاستخدموا سلطتهم لحيازة ممتلكات واسعة من الأراضي لصالحهم.

ويضيف الكاتبان أنه وبمقتضى النظام الأخلاقي في هذه المجتمعات التقليدية كان الدّين في الهند شائعاً ولم يكن المقرضون أقوياء وذلك بسبب غياب الملكية الخاصة فلم يكن ممكنا فقد الأرض من خلال الدّين وبعد مجيء البريطانيين وإقرارهم للملكية الخاصة لتسهيل

جمع الضرائب أصبح على صغار الملاك أن يدفعوا الضرائب نقداً سواءً سقط المطر أم لا وسواءً كان المحصول جيداً أم لا وبهذا فقد أصبحت الملكية الخاصة ضماناً للديون التي يمكن بها دفع الضرائب في الأوقات السّيئة فإذا استمرت ا لأوقات السيئة خَسِرَ الزراع أراضيهم.

وقد كان نقل الناس من جنسية وثقافة معينة إلى العمل في المزارع في بلد آخر إستراتيجية أساسية للاستعمار في كل أجزاء العالم، حيث يـُؤدي هذا الاختلاط القسري للأجناس والثقافات إلى ترك ميراث من التوترات الاجتماعية بسبب العداوات والاختلافات العرقية بين العمال، هذه التوترات تجعل التعاون والوحدة الاقتصادية شبه مستحيلين فبسبب هذه التهجير القسري وبسبب تحريض جنس ضد جنس خرب الاستعمار التطور القائم على التعاون المتبادل (لابيه وكولينز، 1983، ص–ص:104–106)

وهكذا، فإن الاستعمار، في حاجته لاستخلاص الثروة من المستعمرة، أدخل اقتصادا نقديا ووضع ثقله خلف الميسورين فعلا، وحفز تركيز ملكية الأرض في أيدي القلة، وزاد من حرمان الكثيرين من الأرض. أن هذه التركة هي التي تشكل عقبة ضخمة أمام التنمية الزراعية الحقيقية اليوم. (لابيه وكولينز، 1983، ص106)

وبالتالي فقد خنق الاستعمار أو شوه الزراعة التقليدية لاستخلاص الثروة على شكل محاصيل نقدية ترفيه؛ كما استعبد السكانَ المنتجين زراعيا أو أجبرهم على الهجرة بحثا عن العمل المأجور لدفع الضرائب الاستعمارية؛ ووضع الاستعمار الأساسَ للنزاع العرقي والاجتماعي بإلقاء ثقافات متباينة في حلبة التنافس على البقاء؛ وضاعف من التفاوتات في الريف، منهيا ذلك الشعور بالأمان المرتبط بحيازة الأرض، وهو الأمان الذي يسود الاعتراف الآن بأنه الشرط الضروري للتقدم الزراعي. كما يؤكدان ما ذهبت إليه نظرية التبعية فيقرران: «إن معرفتنا بالماضي أساسية لفهمنا للحاضر. ويجب أن يكون تاريخ الفترة الاستعمارية معروفا لأي منا، وأن تكون محصلته متوقعة من أي منا: إنتاج متناقص للغذاء واستيراد

متزايد للغذاء، افتقار متزايد، تعرض متزايد للخطر نتيجة التقلبات المستمرة في السوق الدولية، ونمو غير متساو داخليا».(لابيه وكولينز، 1983، ص106)

لكن الثنائية: قطاع تصديري تجاري يملك الإمكانية على النمو الدينامي كجزء من اقتصاد دولي متسع، وقطاع تقليدي يعاني بصورة بائسة تصف وضع الاقتصاد في الدول المستعمَرة بينما تغفل عملية مستمرة هي التخلف «إلا أننا لو وصفنا التخلف بأنه عملية مستمرة وفهمنا جذوره الاستعمارية، لعرفنا أن القطاعين التقليدي والحديث لا يقفان جنبا إلى جنب بمجرد الصدفة. فتاريخ التخلف هذا يبين أن تدهور القطاع المتأخر كان النتيجة المباشرة لتشكل القطاع الآخر، القطاع التجاري، المرتبط بالاقتصاد الدولي. فما أن ينقض الاستعمار على بلد ما حتى لا يتبقى شيء اسمه الثقافة (التقليدية)، يستطيع المخططون الاقتصاديون أن يرتفعوا به إلى مستوى الحاضر»(لابيه وكولينز، 1983، ص106)

ويصف دريفوس وزملاؤه نفس الواقع ونفس المنطق «هكذا فقد حطّم الاستعمار مجتمعات السكان الأصليين بإدخال نمط حضارة المحتل إلى بلادهم. فاستفاد الوجهاء وكبار الملاكين والتجار من التغييرات الحاصلة في حين ظلت جماهير السكان الأصليين محصورة ضمن جهاز إداري واقتصادي، مستعبدة أكثر فأكثر. وبدأت المدن التقليدية تشهد تجمعات أجنبية، وأخذ الأوروبيون يعيشون منعزلين في مدنهم وأحيائهم. واتبعوا سياسة أبوية تجاه السكان الأصليين؛ فأدّى ذلك إلى بعض التحسن في ظروف معيشتهم. ولكن ذلك لم يظهر للمواطن الأصلي، لأنه غالباً ما صودرت أملاكهم وأخضعهم للعمل الإجباري وترك في أوضاع متدنية. وبالطبع فقد تحسنت تغذيته قليلاً وكان أمام أولاده حظ ضئيل في الدخول إلى المدرسة. ولكنه فقد ثقافته ولم تسمح له الدولة الحامية بالوصول إلى مواقع المسؤولية في المجتمع الجديد الذي يراه يولد». (دريفوس وآخرون، الجزء3، 1995، ص223)

- **آثار الاستعمار على الوطن العربي:**

نخصص في ما يلي آثار الاستعمار على الدول العربية وهي تتميز بأنها دول تنتمي إلى حضارة عريقة فتتجلي صورة واضحة لصدام الحضارات في مرحلة الاستعمار، ويوجز طهبوب وحمدان هذه الآثار كمايلي: (طهبوبَ و حمدان، 2007، ص–ص:171–172)

- **آثار سياسية:**

– تجزئة الوطن العربي: فصل إفريقيا العربية على آسيا العربية تجزئة الوحدات التي لم تعرف التجزئة من قبل: الشام، المغرب العربي، واد النيل.

– تعميق الروح القومية بين هذه الأجزاء.

– تشجيع ظهور النّعرة بين العرب والبربر كما فعل الفرنسيون وكما قام البريطانيون بتشجيع الفرقة بين العرب والزنوج في جنوب السودان وكما فعل البريطانيون والفرنسيون في بلاد الشام حيث أنْكوا النَّعرة بين الأقليات وشجعوا حركاتهم الانفصالية وكذلك خلق الفتن بين المسلمين والمسيحيين.

– حرمان الدول المستعَمرة من تكوين جيوش قوية.

- **آثار ثقافية:**

– عدم تشجيع الحركة التعليمية وخاصة العلوم التطبيقية.

– طمس معالم الثقافة العربية وإحلال ثقافة المستعمِر مكانها.

- **آثار اقتصادية:**

– سلب خيرات وثروات الوطن العربي عن طريق السماح للشركات الأجنبية باستثمار موارده كما حدث في الخليج العربي والعراق والجزائر.

– حركة الاستيطان الغربية.

– الاستعمار دون قيام أي صناعة أساسية في الدول العربية أدَّى إلى اعتماد المستعمرات على منتوجات الدولة المستعمِرة.

- **آثار اجتماعية:**

– تشجيع أبناء الوطن العربي على الاهتمام بالأمور المادية وهذا ما يؤدي إلى التفكك والانحلال الخلقي والاجتماعي.

– محاربة كل حركة اجتماعية إصلاحية.

هذه بعض النماذج لنتائج الاستعمار على المستعمرات وسنعرض في فصل قادم نموذجا لأكبر مثال على الاستعمار الاستيطاني وهو الاستعمار الفرنسي للجزائر من 1830 إلى غاية انتهاء التواجد الميداني للجيش الفرنسي سنة 1962.

3/ الاستعمار الجديد:

بعد أن أخذت دول العالم الثالث استقلالها أدركت أن استقلالها السياسي منقوص ذلك أنها بقيت تعاني من تبعية اقتصادية حالت دون تمتعها باستقلالها السياسي كما سنرى، وعرفت هذه الفترة بـ "الاستعمر الجديد.

يعرف "مارشال" و"سكوت" الاستعمار الجديد: «مصطلح يطلق عادة على الموقف الاقتصادي للعديد من المستعمرات السابقة بعد حصولها على استقلالها السياسي... منح تلك المستعمرات استقلالها مع كونه نوعاً من إجراءات توفير الميزانية ونوعاً من الفعل الإنساني، إلا أنه أبقى تماسك هيمنة الغرب الاحتكارية على إنتاج وتسويق السلع في المستعمرات السابقة، فمن خلال استخدامها للقانون الدولي، وحقوق الملكيات المشتركة وقوة البنوك التجارية الرئيسية استطاعت القوى الاستعمارية السابقة أن تحافظ على تأثريها الاقتصادي وهيمنتها على مناطق نفوذها السابقة وفي الأدبيات الماركسية يطلق على هذه الظاهرة تعبير الامبريالية الجديدة» (مارشال وسكوت، ج1، 2011، ص138)

ينطوي هذا التعريف للاستعمار الجديد على تفكير براغماتي اعتمدته القوى الاستعمارية، فقد تعالت الأصوات المطالبة بالحرية في المستعمرات وازداد الضغط الدولي باسم حقوق الإنسان وحق تقرير المصير، كما أن الحفاظ على البقاء في المستعمرات صار مجهداً للاقتصاديات المستعمِرة (ميزانية الدفاع َو ميزانية مطالب التنمية الاقتصادية التي

تُهدئ المستعمرات) ولهذا غيرت هذه القوى شكل الاستعمار وحافظت على مصالحها: «فانتقال الصلاحيات السياسية من القوة الاستعمارية الغربية إلى النخب المحلية يحرر القوة الاستعمارية من واجب تحقيق استقرار سيادتها بواسطة تنمية اقتصادية سريعة، كان عليها فقط أن تساعد النخبة المحلية للبلد المستقل سياسياً في الحفاظ على الهيمنة الخاصة بها، ويمكن أن تطلب من تلك النخبة أن تفرض المجتمع المستعَمر تضحية أكبر تفوق تضحية القوة الاستعمارية للتوصل إلى حل أزمتها الاجتماعية والاقتصادية» (الزنهاس، 2015، ص139)

وقد نَحَتَ هذا المصطلح "الاستعمار الجديد" Néo-colonialism قادة العالم الثالث الذين وجدوا أن تحقيق الاستقلال والسيادة الدستوريين لا يمنح الحرية التامة لحكومات الدول- الأُمم المتكونة حديثا. ويعرفه "كوامي نكروما" أو رئيس وزراء لغانا ومؤلف كتاب: الاستعمار الجديد آخر مراحل الامبريالية Néo-colonialism: the last stage of imperialism: «يتمثل جوهر الاستعمار الجديد في أن الدولة التي تخضع له مستقلة في النظرية، ولها كل الزخارف الخارجية للسيادة الدولية والحقيقة أن نظامها الاقتصادي وبالتالي خطط عملها السياسية موجهان من الخارج» (سميث، 2011، ص157)

ويقول جوليوس نيريري أول رئيس جمهورية لتنزانيا (المستقلة في 1961): «كسبنا السلطة السياسية لنقرر ما نقوم به وافتقرنا إلى القوة الاقتصادية والإدارية التي كان من شأنها أن تمنحنا الحرية في تلك القرارات... إن الحرية الحقيقية لأمة تعتمد على قدرتها على القيام بأشياء، وليس على الحقوق القانونية الممنوحة بالسيادة المعترف بها دولياً» (سميث، 2011، ص157).

وكما يقول ليلة أنه بعد مقاومة المستعمرات وقيامها بحروب لنيل استقلالها أدركت المجتمعات الغربية ضرورة تشكيل نوعية حياة المستعمرات وفق نوعية الحياة الغربية لكي تضمن ولاءها وتبعيتها في الظروف الجديدة حيث بزغ صراع جديد بين "الرأسماليين والاشتراكيين" ومن شأن هذه التبعية الحفاظ على القوة الصناعية الغربية وذلك بتدفق المادة

الخام من المستعمرات باستمرار (ليلة، 2006، ص66) هذا الصراع بين المعسكرين الشرقي والغربي عرف بالحرب الباردة وانتهى بسقوط الاتحاد السوفياتي سنة 1990 ومنذ ذلك الحين انفردت القوى الغربية بالسيطرة على العالم وعلى رأس هذه القوى الولايات المتحدة الأمريكية، وابتداء من هذه السنة بدأ التأريخ لمرحلة جديدة من مراحل تطور ظاهرة العولمة تاريخيا

4/ العولمة في مرحلتها الحالية:

*** تغيرات عالمية غير مسبوقة:**

يتناول جلال أمين التغيرات الحاصلة في السنوات الأخيرة فهناك بحسبه أشياء جديدة ومهمة طرأت على ظاهرة العولمة في الثلاثين سنة الأخيرة، منها:

1- انهيار أسوار عالية كانت تحتمي بها بعض الأمم والمجتمعات من تيار العولمة، ومن ثم اكتسح تيار العولمة مناطق مهمة من العالم كانت معزولة بدرجة أو بأخرى عنها. أهم هذه الأمم هي بالطبع أمم أوربا الشرقية والصين، التي انتهت عزلتها الاختيارية أو أجبرت بطريقة أو بأخرى على التخلي عن هذه العزلة.

2- الزيادة الكبيرة في درجة تنوع السلع والخدمات التي يجري تبادلها بين الأمم، وكذلك تنوع مجالات الاستثمار التي تتجه إليها رءوس الأموال المتنقلة من بلد إلى آخر. لم تعد صادرات دولة «أقل نموا» تكاد تنحصر في مادة أولية واحدة ولا وارداتها في عدد محدود من السلع، كما كانت الحال في ظل الاستعمار التقليدي، ولا الاستثمار الأجنبي يكاد ينحصر في إنتاج تلك المادة الأولية وتطوير البيئة الأساسية اللازمة لهذا الإنتاج، بل تعددت هذه الصادرات وتنوعت، وكذلك الواردات، كما تعددت وتنوعت المجالات التي ينتقل إليها رأس المال الأجنبي بحثا عن فرص الربح.

3- ارتفعت بشدة نسبة السكان، في داخل مجتمع أو أمة، التي تتفاعل مع العالم الخارجي وتتأثر به. لقد مرت على مصر مثلا فترات خلال القرنين الماضيين، كانت نسبة التجارة الخارجية إلى دخلها القومي أكبر مما هي عليه الآن، ومعدل تدفق رءوس الأموال الأجنبية إليها، من إجمالي الاستثمار، أعلى أيضا مما هو عليه الآن، ومع ذلك كانت نسبة

السكان المتأثرة لهذه العلاقات الدولية ضئيلة جدا، حيث ظلت الغالبية العظمى من السكان، حتى من كان منهم يساهم في إنتاج السلعة التصديرية الأولى، وهي القطن، تكاد تكون منقطعة الصلة عن العالم الخارجي في نمط حياتها وتفكيرها. لم يعد الأمر كذلك على الإطلاق. لقد أصبح نحو 6/1 السكان على الأقل يفيدون مباشرة أو بطريق غير مباشر، من السياحة وحدها، ونسبة مماثلة تتلقى تحويلات من أفراد أسرها العاملين خارج مصر، وأما الواردات فقد دخلت كل بيت حتى بيوت أفقر الفلاحين، من جهاز التلفزيون إلى الغسالة الكهربائية إلى الثلاجة إلى المروحة.

4- ظل تبادل السلع ورؤوس الأموال هو العنصر المسيطر على العلاقات بين الدول حتى وقت قريب للغاية، ثم بدأ تبادل المعلومات والأفكار يصبح هو العنصر الغالب على العلاقات، أو على الأقل هو العنصر الذي ينمو بأكبر سرعة.

كانت الثلاثون عاما الأخيرة إذن هي الحقبة التاريخية التي أصبح فيها استيراد الأفكار والقيم ليس متوقفا على حجم التجارة أو حجم تدفق الأشخاص أو رؤوس الأموال، بل أصبح استيرادا مباشرا عن طريق الاتصال بمصدر هذه الأفكار والقيم حتى وهي قابعة في مكانها.

5- أصبحت الوسيلة الأكثر فعالية ونشاطا في تحقيق هذا الانتقال للسلع ورأس المال والمعلومات والأفكار، بل المهيمن على هذا الانتقال، وهي الشركات المتعدية الجنسيات (Transnational Corporation) لقد ظلت العلاقات بين الدول والأمم لعدة قرون تتم في الأساس عن طريق شركات قد تسمى بالدولية، ولكن نشاطها يقتصر على عدد محدود من الدول، أو حتى على العلاقة بين الدولة الأم والدولة المستعمرة، ولا تتخذ العالم كله، كما تتخذه الشركات متعدية الجنسيات اليوم، مسرحا لعملياتها سواء فيما يتعلق بالحصول على المستخدمات أو توزيع عمليات الإنتاج أو التسويق.

6- من السمات الجديدة نسبيا أيضا لظاهرة العولمة، ما طرأ خلال العقود الأخيرة من تغير ملحوظ على مركز الدولة من هذا النمو في العلاقات بين المجتمعات. (جلال أمين، 2009، ص-ص:18-19).

*** بوادر تشكل مجتمع عالمي:**

ويذهب ادغار موران في تحليله للعولمة إلى أنها أسست لمجتمع عالمي ولكنها لم تكمل بناءه بعد "يمكننا اعتبار العولمة التقنية الطور النهائي من سيرورة التكوكب، ويمكن اعتبارها في الوقت نفسه ظهور البنية التحتية للنوع الجديد من مجتمع ذلك هو المجتمع العالمي" (موران، 2012، ص66) ثم يحدد موران ملامح هذا المجتمع ويبدأ أولا بالمجال الترابي وشبكة الاتصالات: فالمجتمع يتمتع بمجال ترابي يشمل على نظام التواصل، وفي هذه الحالة يشكل كوكب الأرض مجالا ترابيا يتمتع بنسيج من أشكال التواصل (الطائرة، الهاتف، الفاكس، الانترنت) " وهذه الأشكال من التواصل لم يتوفر لمجتمع من قبل كما أنها ساعدت على عولمة الاقتصاد، وهو من ملامح المجتمع أيضا فالمجتمع يملك اقتصادا، والاقتصاد أصبح عالميا، مع أنه تنقصه إكراهات المجتمع المنظم (القوانين، الحقوق، أشكال المراقبة، والمؤسسات العالمية الحالية كصندوق النقد الدولي وغيرها من المؤسسات قد باتت عاجزة عن القيام بتقنيات فما ينقص الاقتصاد العالمي الآن هو وجود هيئات منظِّمة للعملية الاقتصادية كما توجد هيئة مختصة لذلك في المجتمع. ويضيف موران أن المجتمع لا ينفصل عن الحضارة وأن هناك حضارة عالمية منحدرة من الحضارات الغربية تتطور بتفاعل العلم والتقنية والصناعة والرأسمال وتشمل عن بعد ثقافي يتمثل في عدد من القيم المعيارية، ويذهب إلى أبعد من هذا في المقابلة بين المجتمع العالمي والمجتمعات، حيث إن الجريمة أيضا موجودة في مجتمع العالم وقد انتشرت المافيا العابرة للقارات، خاصة المتاجرة في المخدرات والبغاء (موران، 2012، ص-ص:66-67).

كما أن بوادر تشكل المجتمع المدني قد لاحت، فهاهي جمعيات الأطباء تتنقل لمداواة المرضى عبر إنحاء العالم لا تميز بين عرق ودين، ومنظمة العفو تدافع عن حقوق الإنسان في كل إنحاء الأرض وتفضح الحبس التعسفي والتعذيب المسلط من الدولة، وهذه منظمة السلام الأخضر قد كرست جهودها للمهمة الحيوية للحفاظ على المجال الحيوي ويستمر هذا العمل المشترك بين الناس حيث قامت في ديسمبر 1999 مظاهرة معادية

للعولمة التقنية والاقتصادية وتحولت إلى تظاهرات للمطالبة بعولمة أخرى كان شعارها (العالم ليس سلعة) (موران، 2012، ص68) .

وتجمهر في ذلك الوقت 10 آلاف من المحتجين لعدة أيام للإعراب عن معارضتهم لسياسة العولمة، لأنهم يعتبرونها استغلالا ونهبا لما تبقي من موارد العالم الثالث والمجتمعات النامية. وتوالت مظاهر الاحتجاج العالمية هذه في الاجتماعات اللاحقة للمنظمة التجارية العالمية وقد اتخذت التظاهرات أشكالا أكثر اتساعا وعنفا في مختلف المدن التي انعقدت فيها هذه الاجتماعات، حيث يرى المعارضون أن منظمة التجارية الدولية مؤسسة غير ديمقراطية تهيمن عليها وتسيرها الدول الأغنى في العالم وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية (غيدنز، 2005، ص149).

وفي مارس 2001 أطلق فريديريكو مايور المدير السابق لليونيسكو مبادرة "شبكة لشبكات المجتمع المدني العالمية" سُمِّيت (أبونتو) وهي كلمة افريقية تعني: الإنسانية، وقد اجتمعت ابونتو في مارس 2002 من أجل تحقيق جدول عن قابلية أعمال الحكامة بهدف إحداث إصلاح عميق لنظام المؤسسات الدولية (موران، 2012، ص71).

ويواصل موران حديثه عن معالم المجتمع العالمي، فبعد أن تقرر أن الكوكب الأرض هو المجال الترابي، وهو يتوفر على نظام اتصالات، واقتصاد، وحضارة، وثقافة، وطليعة للمجتمع المدني، فإنه ينبه إلى أن هذا المجتمع يفتقد إلى عدد من الإجراءات الأساسية الداخلية في التنظيم، وفي الحق، وفي هيئة للسلطة والتقنين في الاقتصاد والسياسة والشرطة والمجال الحيوي، والحكم والمواطنة، مشيرا إلى عدم قدرة منظمة الأمم المتحدة على أن تشكل من نفسها سلطة عالمية إذ يشلّها نظام الفيتو، ولا يمكن للمجتمع أن يرى النور إلا بجيش وشرطة دولية(موران، 2012، ص72).

وأمام هذه الضرورة (إيجاد شرطة وجيش دوليين)، وبحدوث تفجيرات 11 سبتمبر تهّيأ منظوران: أولهما يقول بتطوير كفاءة الأمم المتحدة بحيث تصبح لها شرطتها وجيشها وتسعى إلى تشكيل مجتمع عالمي اتحادي، ومنظور ثان يشير إلى شكل امبريالي تشكله

الولايات المتحدة الأمريكية وتسعى به إلى تشكيل إمبراطورية عالمية: "ولقد تعّبأت منظمة الأمم المتحدة، لكن قيادة الأمور رجعت إلى الولايات المتحدة" (موران، 2012، ص73).

ويتابع موران حديثه عن منظمة الأمم المتحدة فهي حسبه لم تقصر في دورها فحسب، بل كانت لها أدوار سلبية: "وقد هزلت الحكمة العالمية تحت قيادة الأمم المتحدة ووقع أسوأ من ذلك حيث ُوصمت أشكال المقاومة التي تبذلها الشعوب المقموعة بالإرهاب من لدن مضطهديها، وخلقت حربا على الإرهاب تحالفا بين القوى المهيمنة ضد المقاومات الوطنية كالشيشان وفلسطين (موران، 2012، ص73)

شاكل ادغار موران بين المجتمع العالمي الذي هو بصدد التبلور بفعل العولمة و بين المجتمع بالمفهوم التقليدي المعروف في فترة الحداثة، من حيث توفر مجال ترابي وشبكة اتصال ومجال ثقافي وحتى مظاهر الانحراف كالجريمة، ولاحظ بأن هذا المجتمع العالمي تعوزه وجود السلطة الضابطة والقوة الرادعة حيث أن المنظمات الدولية لم تستطع القيام بالأدوار التي أنيطت بها عند تأسيسها والحد من مظاهر الصراع في المجتمع العالمي، فهو يأمل أن تستطيع الانسانية أيجاد هذه الرقابة، ولكن إذا أخذنا المنطق الداخلي لظاهرة العولمة التاريخية والتي انبنت على تمييز عرقي وعلى تصنيف لا تاريخي يقتضي تفوق الأعراق الغربية على غيرها وعلى منحها الحق الشرعي في قيادة بقية الأعراق البشرية الأخرى، والقائمة أيضا على التمدد المتوحش للرأسمالية نجد أن أُمنية ادغار موران لا تحظى بأمل في التحقق.

وأخذا بطبيعة العلاقات الدولية السائدة الآن يخالف طيبي الغماري طرح ادغار مورين في البناء الاجتماعي: «فبواسطة العولمة أصبح الغرب يتصرف مع العالم ليس كمجتمع عالمي واحد، وإنما كمؤسسة عالمية ضخمة يسّيرها مجلس إدارة ترأسه الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يقوم مجلس الإدارة الدولي بتنظيم الحياة في العالم بما َيخُدم المتطرفين الغربيين، حيث يتم التعامل مع مشاكل هذه المؤسسة العالمية الضخمة، ثقافياً : من خلال التربية والتعليم والإعلام، واقتصادياً : من خلال التجارة العالمية ومنظمة التجارة الدولية

وصندوق النقد الدولي، وسياسياً : من قبل مجلس الأمن بإيعازٍ من مجلس الشيوخ الأمريكي، ثم المعالجة العسكرية لكل مَن لم تنفع معه الوسائل السابقة، وهنا يصبح الفصل السابع من ميثاق الأمم المتحدة المتعلق بما يُتخذ من الأعمال في حالات تهديد السلْم والإخلال به ووقوع العدوان؛ الغطاء القانوني الذي يسمح بتبرير العدوان، بل وُيلزم الدولَ المُسهمة في هذه المؤسسة العالمية بتوفير الدعم المادي واللوجيستي لحروبٍ لم تكن مربحةً إلا لمؤسسات تصنيع السلاح والطاقة». (الغماري، 2015، ص320)

ويضيف الغماري أن العولمة على المستوى الثقافي تتحول إلى آلية حقيقية وأساس للتطرف الغربي حيث أنه أثناء محاولة تعميم العولمة الثقافية يبرزالتباين بين الغرب الذي يطمح إلى تشكيل العالم وفق معاييره الثقافية الخاصة المنبثقة عن مشروعه الحداثي الخاص به وبين بقية العالم، وخاصة العالم العربي الإسلامي إذ يستحيل عليه التكيف مع عدد من المعايير العالمية، ومن بين هذه المعايير التي يريد الغرب فرضها : حرية التعبير، فهو يري ألا تستثني حرية التعبير أي شيء بما في ذلك ثوابت الأمة وخاصة الرموز الدينية، ونفس الشيء بالنسبة للحرية المطلقة للمرأة، والتي تصطدم مع نظرة الإسلام والمسلمين لها، وعلى الصعيد الاقتصادي نجد معاملات لا تتفق مع الإسلام والمسلمين كالمعاملات الربوية، ومن شان هذا التباين أن يقف في طريق بناء مجتمع إنساني منمط وفق نمط الثقافة الغربية، ومن شأن هذا التباين أيضا أن يعتبره الغرب حجة احتياطية يلجأ إليها في الوقت المناسب عندما يضطر "الإصلاح" الأوضاع في هذه المجتمعات وفق منطقه التوسعي. (الغماري، 2015، ص321)

*** أشكال العولمة:**

تعتبر العولمة واحدة من أهم وأبرز الظواهر الاجتماعية التي يعنى بها علماء الاجتماع المعاصرون، وتتجسد ظاهرة العولمة في تكاثف العلاقات الاجتماعية، وتداخل اعتماد بعضها على بعض في مختلف أرجاء العالم، فقد أصبح الناس بصورة متزايدة

يعيشون في عالم واحد تؤثر أفعالنا على الآخرين مثلما فيه مشكلات العالم آثارها علينا (غيدنز، 2005، ص152).

وسنعرض أهم أشكال العولمة :

- **العولمة الاقتصادية:**

تعتبر العولمة الاقتصادية أبرز التطورات الاقتصادية التي يشهدها الاقتصاد العالمي في أزمنة نهاية القرن العشرين، وهي مرحلة من مراحل تطور المنظمة الرأسمالية تتميز بانتقال تدريجي إلى الاقتصاد الدولي، الذي يكون خلاياه القاعدية من اقتصاديات كونية وهيمنة معلومة على موارد الكوكب وإدارة اقتصادية شديدة المركزية للعلاقات الاقتصادية العالمية ولمجريات ومغريات الاقتصاد العالمي وشيوع منطق القرار الاقتصادي المعولم ومقومات السياسة الاقتصادية العالمية بدل السياسية الاقتصادية والوطنية (حوداشي، 2009، ص37).

وبعد الحرب العالمية الثانية، أصبحت الشركات العابرة للقوميات ظاهرة عالمية وبدأت الشركات الأمريكية في التوسع وبعدها في السبعينيات توسعت الشركات الأوربية واليابانية في استثمارات خارجية، وفي الثمانينات والتسعينات شهدت هذه الشركات العملاقة توسعا مثيرا بظهور ثلاثة شبكات ضخمة من الأسواق الإقليمية:

* السوق المشتركة في أوربا.

* إعلان أوساكا بضمان التجارة الحرة المفتوحة بحلول 2010 في آسيا والمحيط الهادي.

* اتفاقية نافتا للتجارة الحرة في أمريكا الشمالية.

وفي أوائل التسعينات أخذت الدول في مناطق أخرى من العالم بإزالة القيود على الاستثمارات الأجنبية، ولم يبقى خارج نطاق الشركات الكبرى مع مطلع القرن الحادي والعشرين غير دول قليلة محدودة (غيدنز، 2005، ص127).

كما أن الانفجار المعرفي في شتى مجالات، وخاصة في الإعلام الآلي والاتصالات قد أدى إلى ظهور الاقتصاد الإلكتروني بتعبير غيدنز، فقد أصبح بوسع البنوك والمؤسسات الكبرى و مديري القطاعات المالية والمستثمرين أن يحركوا وينقلوا الأرصدة المالية الضخمة عبر العالم بضغطة زر واحدة ، ولكن بالمقابل هذه القدرة على نقل كميات ضخمة من رأس المال قد يؤدي إلى زعزعة الاقتصاد والتسبب في أزمات مالية دولية، كتلك التي انتشرت وانتقلت من اقتصاديات النمور الأسيوية إلى روسيا وما وراءها سنة 1998. ومع الاندماج المتزايد في الاقتصاد العالمي فان الانهيار المالي في إحدى البقاع في العالم قد يسفر عن آثار هائلة على الاقتصادات في أماكن أخرى بعيدة (غيدنز، 2005، ص127).

ويقوم البعد الاقتصادي للعولمة على مبدأ حرية التجارة الدولية، الذي يعني انسياب السلع والخدمات وانتقال رؤوس الأموال بين الدول دون عوائق، وهنا نشير إلى الاتفاقية العامة للتعريفات والتجارة (غات) التي تنص أهدافها على إقامة نظام تجارة دولية حرة يؤدي إلى رفع مستويات المعيشة في الدول المتعاقدة والاستغلال الكامل للموارد الاقتصادية العالمية والعمل على تطويرها وتنميته وتطوير وتوسيع الإنتاج والمعادلات التجارية السلعية الدولية والخدمات وتشجيع الحركة الدولية لرؤوس الأموال وما يرتبط بها من زيادة الاستثمارات العالمية وسهولة الوصول إلى الأسواق ومصادر المواد الأولية، وإزالة القيود والحواجز أمام التجارة الدولية (حوداشى، 2010، ص40) .

إن من شان هذه الأهداف والآليات أن تزيد الاعتماد المتبادل بين الاقتصادات العالمية في ظل تسارع التطورات الحاصلة في شبكات الاتصال، وهذا يؤدي إلى نتائج منها تنميط السلوك الاستهلاكي عبر العالم، وذلك بتوحيد السلع في العالم فمنتوج كوكاكولا مثلا أصبح معروفا في كل أنحاء العالم، كما أن تحرير التجارة وتسهيل حركة رؤوس المال من شأنه أن يؤثر على سيادة الدول والحد من قدرتها على اتخاذ القرارات والتحكم في الأوضاع الوطنية، ثم إن هدف الشركات العابرة للحدود هو تحقيق مزيد من الأرباح، وهذا لا يتضمن تأكيدا وتحقيقا لمصالح دول العالم الثالث التي تعاني من عدم توافر البنية الاقتصادية

المناسبة ومن عدم الاستقرار السياسي، وسنعرض في الصفحات القادمة تأثير مبدأ الملكية الفردية المتصلة بالتعامل التجاري على الدول الفقيرة اقتصاديا والغنية بالثروات الطبيعية.

- **العولمة السياسية:**

تغلب في عصرنا مفاهيم سياسة عديدة كالحرية والديمقراطية والحكم الراشد والتعاون الدولي، والإرهاب، والنزاعات والحروب وجرائم الحروب والمواطنة والمجتمع الدولي إلى غيرها.

وشهد النصف الثاني من القرن الماضي تحرر دول كثيرة من الاستعمار، كما أن انهيار الشيوعية السوفياتية رافقته سلسلة من الثورات أدت إلى سقوط الاتحاد السوفياتي نفسه سنة 1991، ومنذ سقوط الشيوعية بدأت كيانات أخرى في الكتلة السوفياتية تتحول إلى الأنساق الغربية في المجالات السياسية والاقتصادية كروسيا، اوكرانيا، بولندا، هنغاريا، التشيك، دول البلطيق، القوقاز، وآسيا الوسطى وغيرها (غيد نز، 2005، ص122)

وقد شهد أيضا القرن الماضي نمو آليات الحكم الإقليمية والدولية، وتمثل الأمم المتحدة والاتحاد الأوربي أبرز الأمثلة على المنظمات الدولية التي تجمع منظومة من الدول في إطار سياسي واحد، وتعد منظمة الأمم المتحدة منتدى للدول القومية. في حين أن الاتحاد الأوربي يمثل مرحلة رائدة في الحكم المتعدي الجنسيات حيث إن الدول الأعضاء تتنازل عن بعض سيادتها القومية، فأصبح الحكم في الاتحاد الأوربي يستهدي بسلسلة من التوجيهات والتعليمات والأحكام التي تصدر عن هيئات مشتركة من الاتحاد الأوربي، وفي الوقت نفسه، تجني فوائد اجتماعية واقتصادية، وسياسية جراء مشاركتها في هذا الاتحاد الإقليمي (غيدنز، 2005، ص122).

وبصورة عامة فقد ظهرت عدة منظمات حكومية بينية ومنظمات وطنية غير حكومية، حيث إن الأولى هي هيئة تشكلها الحكومات المشاركة، وتضطلع بمسؤولية التنظيم والإشراف على قطاع محدد من النشاط يتجاوز الحدود القومية، وقد وصل عددها سنة 1996 إلى 260 منظمة، وهي تهتم بعدة قضايا كتنظيم الملاحة الجوية، الإذاعة، التخلص

من المواد الخطرة، وأما المنظمات الوطنية غير الحكومية فهي لا ترتبط بأي مؤسسة حكومية و فهي منظمات أهلية مستقلة تعمل إلى جانب الهيئات الحكومية في اتخاذ القرارات السياسية والتعامل مع القضايا الدولية ومن هذه المنظمات: منظمة السلام الأخضر، شبكة البيئة العالمية، أطباء بلا حدود، منظمة العفو الدولية، والصليب الأحمر.

وعليه فالعولمة السياسية يعتبها البعض بأنها ظهور فاعلين جدد على حساب الدولة، فليست الدولة الفاعل الوحيد على المسرح العالمي السياسي، فهناك إلى جانب الدولة هيئات متعددة الجنسيات ومنظمات عالمية وجماعات دولية تسعى إلى تحقيق مزيد من الترابط والتعاون والاندماج الدولي، بحيث تكف الدول عن مراعاة مبدأ السيادة الذي يأخذ في التقلص والتآكل تحت تأثير حاجة الدول إلى التعاون فيما بينها في المجالات كلها (حواشي، 2010، ص40).

ومن بين أمثلة هذا، ما حدث بعد تفجيرات 11 سبتمبر 2001، فقد أصبحت مكافحة الإرهاب قضية عالمية، وبعد التفجيرات كشفت التحقيقات أن معظم المفجرين الانتحاريين هم المملكة العربية السعودية، وبعد ذلك يؤكد الكثير من المسؤولين الأمريكيين كالرئيس بوش ونائبه ديك تشيني ومستشارة الأمن كوندوليزا رايس أن الطابع السلطوي للنظم العربية الحاكمة إلى جانب مناهج التعليم والسياسات الثقافية والإعلامية والفساد المالي، كلها تعتبر مسؤولة عن شيوع التطرف والإرهاب، وأن العلاج هو تقديم مشروع الشرق الأوسط الكبير، والذي أعلن عن الرئيس بوش في 16-11-2003. حيث دعا المشروع إلى تشجيع الديمقراطية، الحكم الصالح وبناء مجتمع المعرفة، وتوسيع الفرص الاقتصادية، وأما ما يخص بناء المجتمع المعرفي فانه دعا إلى تنظيم مؤتمرات وندوات ولقاءات لبحث إصلاح التعليم وتحديد السلبيات والنواقص في التعليم العالي (مسعودي، 2012، ص106).

فمشروع الشرق الأوسط ينطلق من إن الثقافة العربية تخفي في أعماقها منازع العنف والعدوان، فهي تخلو الديمقراطية وتتمسك بالتراث والحرص على قيمه ولا تبالي بالثقافة العالمية، ومن ثم فهو يدعو إلى إصلاح التربية العربية.

وقد رضخت كثير من الدول العربية لهذه الضغوطات وقامت بتعديل برامجها التعليمية، وأصبحت التربية العربية تتجه من الخصوصية الوطنية إلى القيم العالمية، وكمثال على هذا مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان حيث قرر مجلس جامعة الدول العربية بالرياض في 29-03-2007 وضع خطة عربية نموذجية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان ما بين 2009 و 2014 كما يأتي هذا القرار في سياق حرص عربي على تفعيل القرار 2014/71 الصادر عن لجنة حقوق الإنسان في الأمم المتحدة(مسعودي، 2012، ص106).

ومما سبق يتبين لنا مدى تدخل المنظمات العالمية كالأمم المتحدة والإقليمية في سيادة الدول ومدى هيمنة أمريكا على العالم، فهي باسم الحرب الاستباقية على الإرهاب تفرض إصلاحات تعليمية تتجه من الخصوصية الوطنية إلى القيم العالمية، وتستجيب الدول العربية للإرادة الأمريكية لتقوم بهذه الإصلاحات لتغيير مناهجها التعليمية، ونظرا لما للنظام التربوي من أثر على المجتمع فستنعكس هذه الإصلاحات على ثقافة المجتمع وهويته.وهو ما نفصل فيه في ما يلي.

- **العولمة الثقافية:**

أقدم التعريفات المعطاة للثقافة هو تعريف إدوارد تايلور الذي عرّف الثقافة على أنها: هي كل مركب يشتمل على المعارف والمعتقدات والفن والقانون والأخلاق والتقاليد وكل القابليات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان كعضو في مجتمع معين" (عبد الغني، 2006، ص31). ويمكن تلخيص كل التعريفات المعطاة للثقافة في اتجاهين، الاتجاه الأول ينظر إلى الثقافة على أنها تتكون من القيم والمعتقدات والمعايير والرموز والإيديولوجيات وغيرها من المنتجات العقلية، أما الاتجاه الثاني فيربط الثقافة بنمط الحياة الكلي لمجتمع ما والعلاقات التي تربط بين أفراده وتوجهات هؤلاء الأفراد في حياتهم، واستمدوا منها ثلاثة مفاهيم تمثل الثقافة في نظرهم وهي: التجهيزات الثقافية، العلاقات الاجتماعية، وأنماط وأساليب الحياة (حوداشي، 2010، ص44).

إن عمليات التبادل التجاري وتقانة المعلومات الجديدة ووسائل الاتصال والإعلام العالمية والهجرة العالمية قد ساهمت في انتقال الثقافات عبر الحدود الوطنية للدول والشعوب، ويعتقد الجميع أننا نعيش الان في نظام معلوماتي واحد حيث تشارك جميعها في قدر عظيم لا حدود له من المعلومات في وقت واحد (غيدنز، 2005، ص139).

ومن جهة أخرى، يؤكد صموئيل هنتنغتون أن الصراع اليوم في النظام العالمي الجديد والذي يعرف بزوال الحدود الجغرافية، سيكون هذا الصراع على الحدود الثقافية.

وعليه فالعولمة الثقافية تمظهرت في بداية تشكل أسس لمجتمع عالمي، حيث ظهر كوكب الأرض كمجال ترابي يشتمل على نظام تواصل بفعل التطورات الهائلة في مجال الاتصالات بحيث لم يعد للحدود الجغرافية أي تأثير بذكر، كما أن الاقتصاد أيضا أصبح عالميا إضافة إلى بوادر مجتمع مدني ومواطنين عالميين وحتى الجريمة موجودة على نطاق عالمي، فأصبح هناك ما يعرف بالجريمة المنظمة العابرة للحدود ثم إن حدود الصراع اليوم أصبحت ثقافية حيث إن سؤال: من تكون؟ أصبح يحدد موقع اللاعبين في الصراع.

وكما رأينا في مظاهر العولمة السياسية أن الولايات المتحدة الأمريكية بعد تفجيرات الحادي عشر من سبتمبر قد عمدت إلى تجسيد مشروع الشرق الأوسط، ليؤثر بصفة مباشرة على هذه المجتمعات من خلال النظام التعليمي وتصنع جيلا لا يعاديها، وهذا من خلال إقصاء للثقافة الخصوصية وإحلال النمط الثقافي الغربي.

*** العولمة ووسائل الاتصال:**

أخذت وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري تؤدي دورا مهما في حياة اليومية وعلى نطاق واسع، وتتمثل هذه الوسائل في وسائط التواصل المختلفة مثل الصحف والمجلات والتلفاز والإذاعة والسينما والفيديو والأقراص المدمجة وغيرها، والتي تنقل المعلومات والآراء والمواقف للجمهور (غيدنز، 2005، ص532) ويشهد عصرنا تطورات كبيرة في مجال التكنولوجيا الاتصال الحديثة في مجال التقنيات المتطورة للاتصال السمعي البصري، وهو ما انعكس على وسائل الإعلام وقد عرفت تكنولوجيا الاتصالات الحديثة بأنها ثورة في مجال

المعلومات (حوداشي، 2010، ص51) المعلومات من حيث إنتاجها، وحيازتها، ومعالجتها، واسترجاعها، وعرضها، وتوزيعها بالطرق الآلية وبواسطة وسائط اتصال متفوقة، ومن أهم التطورات الحاصلة في مجال التكنولوجي الاتصال والمعلومات.(حوداشي، 2010، ص52) ما يلي:

1- التلفزيون والبث الفضائي المباشر.
2- أقمار الاتصال وعولمة الإعلام.
3- الحواسيب الالكترونية وتعدد مهامها.
4- شبكة الانترنت وتوسع استخدامها .
5- وسائط الاتصال المتعددة واندماجها.
6- ثورة المعلومات (المعلوماتية).

ويرى غيدنز أن الانترنت هي من تجليات العولمة الراهنة مثلما هي من أسبابها، غير أن آثار العولمة قد تجاوزت الانترنت، لتشمل جميع وسائل الاتصال الجماهيرية الأخرى. ورغم أن العولمة كانت واحدة من الخصائص الرئيسية لكثير من أشكال التواصل الحديثة منذ نشأتها،إلا أنها استوعبت ووسعت النطاق وعمقت الآثار لجميع الأساليب والتقانات المعروفة اليوم (غيدنز، 2005، ص527).

كذلك يعتبر غيدنز أن الصناعة الإعلامية بمجموعها قد بدأت خلال العقود الأربعة الماضية تدخل مرحلة عميقة من التحول حيث طبيعتها ونطاقها على السواء.

فأتاحت الثقافات الحديثة الفرصة لدمج وسائل الإعلام جميعها في قنوات موحدة تهيمن عليها شركات الضخمة المتعددة الجنسية في مجالات إنتاج الأخبار، وبرامج الترفيه، وتوزيعها وتسويقها إلى جميع المجتمعات البشرية المعاصرة تقريبا (غيدنز، 2005، ص528).

ويشير أحد الباحثين المختصين (هلد وآل 1999) إلى خمس مؤثرات رئيسية أسهمت في ما يسمى اليوم النظام الإعلامي العالمي (غيدنز، 2005، ص528):

1- تزايد تركز الملكية: إذ أن عددا من الشركات العملاقة تسيطر على الإعلام العالمي اليوم، كما أن هذه الشركات القوية أو أشكالا من التحالف والاندماج القائم بينهما قد أخذت تبتلع الشركات المستقلة أو الصغيرة الحجم.

2- التحول من الملكية العامة إلى الملكية الخاصة: إذ كانت المؤسسات الإعلامية أو شركات الاتصالات تخضع تقليديا لملكية الدولة أو سيطرتها وأدى تحرير البيئة الاقتصادية في الآونة الأخيرة في كثير من الدول إلى خصخصة المؤسسات الإعلامية ورفع القيود عن البث.

3- هيكلية الشركات الضخمة المتعددة الجنسيات: إن الشركات الإعلامية لم تعد تعمل في نطاق حدودها الوطنية كما أن المرونة أخذت تميز طابع الملكية بحيث أصبحت تستوعب عمليات الضم والاستثمارات من الخارج.

4- تنويع المنتجات الإعلامية: لقد قامت الصناعة الإعلامية بتنويع منتجاتها ولم تعد مجزأة في أنشطتها مثلما كانت في الماضي، كما غدت منتجات هذه المؤسسات العملاقة تشتمل على العديد من المضامين مثل الموسيقى والأخبار والمطبوعات.

5- تزايد عدد الشركات الإعلامية المندمجة: إذ برز اتجاه في الآونة الأخيرة يدعو إلى الدمج أو إقامة التحالفات بين شركات الإعلام المتعددة، وإقامة التحالفات وتلك المصنعة لمعدات الاختصاص والبرمجيات المنتجة للمواد الإعلامية، بحيث أصبحت الشركة الكبرى الواحدة تنتج عناصر عديدة من منتجات وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري.

وعلى ضوء هذه الملاحظات، إضافة إلى أن أكثرية الشركات الإعلامية العشرين الأضخم في العالم هي مؤسسات اقتصادية أمريكية تتخذ من الولايات المتحدة الأمريكية مقرا لها(غيدنز، 2005، ص531). والهيمنة التي تمارسها المجتمعات الصناعية المتقدمة وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية والمرتبة المتميزة التي تحتلها في النشر والإنتاج والتوزيع الإعلامي قد دفعت بالمراقبين إلى الحديث عن الامبريالية العالمية.

ووفقا لهذا المنظور فإننا نشهد اليوم قيام إمبراطورية ثقافية تبسط نفوذها على مختلف أرجاء العالم وتمثل المجتمعات الأقل نموا والنامية بصورة عامة البقاع الأكثر انكشافا وتعرضا لنفوذ هذه الإمبراطورية الثقافية لأنها تفتقر إلى الموارد الكفيلة بالمحافظة على هويتها واستقلالها الثقافيين (غيدنز، 2005، ص530).

- **خلاصــة:**

رأينا في هذا الفصل أن العولمة ظاهرة ليست جديدة، وأن المرحلة الحالية والتي تسمى عادة العولمة ما هي إلا امتداد لظاهرة بدأت من حاولي خمسة قرون، ورأينا كيف تفاعلت العناصر الاقتصادية والسياسية لتفرز هذه الظاهرة، ومن أهم مراحل العولمة رأينا مرحلة الاستعمار والذي ركزنا في دراسته على الخطاب الكولونيالي كناظم لأفكار ومحدد للسلوك الاستعماري في البلاد المحتلة، ثم تلته مرحلة أخرى لا تقل أهمية وهي مرحلة الاستعمار الجديد حيث نالت المستعمرات استقلالها السياسي ولكنها بقيت عاجزة عن تحقيق استقلالها الاقتصادي والثقافي نظرا لأسباب موضوعية تتعلق بآثار الاستعمار على بنية المجتمع السوسيوثقافية وإرادة القوى الاستعمارية الإبقاء على أسباب التخلف لضمان تبعية مستعمراتها والحفاظ على مصالحها فيها، ثم خلصنا إلى المرحلة الحالية والتي تميزت بفرض النمط الثقافي الغربي على بقية المجتمعات وقد تغيرت الوسائل من القوة العسكرية أثناء الاستعمار إلى القوة الاقتصادية والثقافية والاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة للترويج ولفرض النمط الثقافي الغربي.

وفي الفصل القادم سنرى مثالا حيا لمجتمع وقع تحت طائلة مرحلة الاستعمار وسنرى نتائجه، وسنرى في فصل آخر تداعيات العولمة على المجتمع الجزائر خصوصا فيما يتعلق بالتربية.

- **مراجع الفصل:**

1. انتوني غيدنز(2005)، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، ترجمة فايز الصياغ للطبعة الرابعة من الكتاب، ط1، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت.
2. انتوني غيزنر(2015)، أوروبا في عصر العولمة، ت.عبد الوهاب علوب، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
3. بول هيرست، جراهام تومبسون(2001)، ما العولمة الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، ت: فالح عبد الجبار، عالم المعرفة، الكويت.
4. بي، سي، سميث(2011)، كيف نفهم سياسات العالم الثالث: نظريات التغيير السياسي والتنمية، ترجمة خليل كلفت، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
5. تيمونزروبيرتس، وايمي هايت(2004)، من الحداثة إلى العولمة، ترجمة.سمر الشيشكلي، ج2، عالم المعرفة، الكويت.
6. ثائر رحيم كاظم(2009)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد8، العدد1.
7. جلال أمين وآخرون(1998)، العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
8. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري محمد محي الدين، محمود عبد الرشيد، هناء الجوهري، مراجعة وتقديم محمد الجوهري، المجلد الأول، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
9. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، المجلد2، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
10. حسين سيد سليمان(أفريل 1986)، مجلة دراسات أفريقية، العدد الثاني، الخرطوم.
11. حوداشي بن حرز الله(2010/2009)، أثر النظام الدولي الجديد على المنظومة التربوية من خلال حصة التربية البدنية، مذكرة ماجستير، جامعة دالي إبراهيم، الجزائر.

12. دريفوس وآخرون(1995)، موسوعة تاريخ أوربا العام، ترجمة حسين حيدر، ط1، منشورات عويدات، باريس.
13. صلاح ياسين و معتز خالد(2011)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد11، العدد1.
14. صموئيل هنتغتون(1999)، صدام الحضارات صنع النظام العالمي، ت.طلعت الشايب، كط2، سطور.
15. الطيبي الغماري(2015)، الإسلام ومحاربة الإرهاب، المجلد الثاني، المؤتمر الإسلامي العالمي، مكة المكرمة.
16. علي ليلة (2006)، تفاعل الحضارات بين إمكانية الالتقاء واحتمالات الصراع، ط1، دار شركة الحريري للطباعة، القاهرة.
17. غربي محمد(2009)، تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد6، الشلف.
18. فائق طهبوب و محمد سعيد حمدان(2007)، تاريخ العالم الحديث والمعاصر، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.
19. فرانسيس مورلابيه وجوزيف كولينز(1986)، صناعة الجوع (خرافة الندرة)، ترجمة: أحمد حسان، عالم المعرفة، الكويت.
20. كمال عبد الغني المرسي(2002)، الخروج من فخ العولمة، ط1، الإسكندرية.
21. موسوعة النساء والثقافة الإسلامية(2006)، المنهجيات والمنظومات والمصادر، تحرير سعاد جوزيف، ت هالة كمال وآخرون، المجلد الأول، مؤسسة المرأة والذاكرة، القاهرة.
22. هانس بيترمان، هارالد تسومان(1998)، فخ العولمة الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ت.عدنان عباس على عالم المعرفة، الكويت.
23. بيل أشكروفت، جاريث جريفيث، هيلين تيفين، (2010)، دراسات ما بعد الكولونيالية (المفاهيم الرئيسية)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

الفصـــل الرابع

الجزائر تحت الاستعمار الفرنسي

- **تمهيد:**

في هذا الفصل سنهتم بالمجتمع الجزائري في المرحلة الأولى من العولمة وهي مرحلة الاستعمار. وسنتناول بالدرس تأثير حركة التثاقف في هذه المرحلة بين فرنسا والمجتمع الجزائري من خلال جانبين هما الجانب الاجتماعي والجانب الثقافي، وتجدر الإشارة إلى أننا ركزنا على التواجد الفرنسي فقط دون التواجد العثماني قبله لأننا نهتم في دراستنا كلها بالثقافة والمجتمع في مرحلة العولمة التاريخية، هذه المرحلة التي تشكل صراع الحضارات روحَها منذ خمسة قرون، وأدى الاستعمار الفرنسي إلى تغيرات عميقة على المجتمع الجزائري، عكس التواجد العثماني وذلك لأن التماس الثقافي بين العثمانيين والجزائريين (بغض النظر عن اعتبار التواجد العثماني احتلالًا أو لا) يندرج في حضارة واحدة هي الحضارة الإسلامية عكس الاستعمار الفرنسي حيث تصادمت الحضارتان الغربية والإسلامية.

رأينا في الفصل السابق مرحلة متقدمة من مراحل العولمة وهي مرحلة الاستعمار، ورأينا أن الاستعمار يتحدد بالخطاب الكولونيالي الذي يبنى على المركزية الإثنية الغربية، حيث يرى الغربي أنه متفوق حضاريًا على بقية الأجناس بناءً على العامل العرقي فالأعراق الغربية لها الاستعداد الكافي بيولوجيًا لكي تتحضر وتقوم في نفس الوقت بتحضير بقية الأجناس التي صنفت على أنها همج ليس لديهم قابلية ولا استعداد للتحضر، وأن الغربيين هم مركز العالم لأنهم متحضرون و بقية الهمج هم على أطراف العالم فيقوم المركز بجذب الهامش نحو التحضر، ومن حق المركز الاستفادة من مقدرات هذه الأعراق المختلفة لقاء قيامه بواجبه الأخلاقي، ورأينا كيف أن هذا الخطاب ينبني على تراتبية صلبة لا تقبل التغيير فالمتحضر لن يسمح عمليا بتحضير الهمج وسوف يكتفي بالاستفادة من المستعمرات (تقوية الجبهة الداخلية وتجاوز الأزمات الاقتصادية والسياسية، فتح أسواق جديدة وموارد طبيعية أولية لتطوير الصناعات) بل أنه سيعمل على تكريس التخلف فيها بعد خروجه منها، وذلك لأنه يقوم على تحطيم البنى الاجتماعية والثقافية للشعوب المستعمرة وإدخال أنساق وأنماط ثقافية تحول دون تطور هذه المجتمعات في إطارها الاجتماعي والثقافي.

وفي ما يلي سنعالج أهم استعمار استيطاني في القرنين الـ 19 والـ 20 وهو الاستعمار الذي قامت به فرنسا في الجزائر حيث نبين كيف حاول الفرنسيون تكريس وتثبيت تواجدهم في الجزائر، ويكون هذا مثالًا واضحًا عن الاستعمار كمرحلة من مراحل العولمة والتي يكون تأثيرها شاملا على المسار السوسيوتاريخي على المجتمعات المستعَمِرة والمستعمِرة.

1/ دور النخب الفرنسية في الاحتلال:

لم يكن الاحتلال الفرنسي مجرد نزوة سياسيين متهورين بل كان مشروعا وطنيا أجمعت عليه معظم الطبقة السياسية والنخب العلمية وأوجدت له التبريرات حينما يتعلق الأمر بالانتهاكات الإنسانية، وقد اخترنا شخصية مهمة كمثال للنخبتين السياسية والعلمية وهي شخصية صاحب الكتاب المهم حول الديمقرطية في أمريكا: ألكسي دي طوكفيل وقد اخترناه نظرًا لكونه يجمع بين الجانب العلمي الأكاديمي والجانب السياسي.

*** طوكفيل واحتلال الجزائر:**

نهتم بموقف ألكسيس دي طوكفيل

ألكسيس دي طوكفيل ولد بباريس سنة 1805 من عائلة نبيلة وتوفي بداء الطاعون في مدينة "كان" سنة 1859، درس الفلسفة والبلاغة بمعهد ميتز وواصل دراسته في الحقوق بباريس، وتولى منصب قاضي بمدينة فيرساي سنة 1827، بعد أن عاد الملكيون وأساءوا إليه هاجر إلى أمريكا بغرض دراسة نظام السجون الأمريكية المعتبر الأرقى من نوعه في حينها وبعد عودته ألّف الجزء الأول من كتابه"عن الديمقراطية في أمريكا"، فنال الكتاب شهرة وسمعة جيدة لدى مختلف الأوساط الثقافية الجامعية منها خصوصا، أُنتخِب بعدها نائبا في البرلمان الفرنسي سنة 1839، وأُنتخب أيضا عضو بالأكاديمية الفرنسية سنة 1841، وفي سنة 1840 نشر الجزء الثاني من كتابه "عن الديمقراطية في أمريكا"، وعُين أيضا عضو في الجمعية التأسيسية 1848 ونائبا لرئيس البرلمان، ثم تولى منصب وزير الشؤون الخارجية في 1849، وفي سنة 1858 استنكر انقلاب لويس نابليون بونابرت ليتخلى نهائيا عن السياسة. ومن مؤلفاته: الأعمال الكاملة في 17 مجلدًا، عن الديمقراطية في أمريكا، ذكريات، النظام القديم والثورة وكذلك تقارير ورسائل وأعمال مخصصة للجزائر(زيكي، 2016، ص62) ويعرف في مختلف القواميس الفرنسية على أنه كاتب سياسي، أو فيلسوف سياسي، و رجل سياسة ومؤرخ أو أنه رائد علم الاجتماع بحسب ريمون آرون(زيكي، 2016، ص7) ويصفه أوليفيغرانميزون بأنه نائب وكاتب مشهور اعتبره كثير من معاصيريه وحتى المعاصرين

بدرجة أكبر نموذجا للوسطية والاعتدال ومنافحا على المساواة والحريات السياسية أي عن الديمقراطية (غرانميزون، 2003، ص7)

*** طوكفيل مهتم بالجزائر:**

ما الذي يجعل طوكفيل يهتم كل هذا الاهتمام بالجزائر ويحاضر وينافح بشدة أمام النخب السياسية وفي المؤسسات الرسمية في سبيل تكريس استعمار الجزائر؟

يقول جاردان وبييرماننت وهما يعدان من الدارسين الجادين لطوكفيل أن اهتمامه بالجزائر جاء عرضيا وظرفيا نتيجة للوضعية الداخلية والدولية الصعبة لفرنسا ملك فليب العاشر، ولكن يرى على زيكي أن هذا الاهتمام جاء بعد إنجازه لكتابه: "عن الديمقراطية في أمريكا" فقد جاء هذا الاهتمام كمناسبة سعيدة للتأكد من نجاعة منهجيته المتبعة ودقة وصلاحية المصطلحات التي صاغها وكذلك للتأكد من صرامة استنتاجاته المتوصل إليها. وبخاصة في ما يتعلق بالهجرة والاستيطان وصراع الأعراق الجارية على أشدها وبنفس وتيرة العنف في أمريكا كما في مستعمرة الجزائر، ويؤكد زيكي أن المصطلحات الموضوعة حول التنظيم المجتمعي مثل الديمقراطية وما يترتب عنها كالحرية والعدالة والمساواة تبقى مصطلحات تخص المهاجرين فقط إلى الجزائر (من الأوربيين) دون غيرهم من السكان الأصليين، فهؤلاء السكان الأصليون غير مهيئين ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا لممارسة الديمقراطية التي تترتب عن الحرية والعدالة والمساواة (زيكي، 2016، ص37) ويؤكد هذا التفسير لاهتمام طوكفيل بالجزائر ما ذهب إليه بنجامين ستورا أن فرنسا حاولت استنساخ التجربة الأمريكية في الاستعمار الاستيطاني فهناك استراتيجيون سياسيون وعسكريون إيديولوجيون قد تمنوا احتلالاً على الطريقة الأمريكية لهذه الرقعة الترابية الفسيحة. حيث قدر المفكرون الاستعماريون إمكانية استنساخ أجزاء من التاريخ الأمريكي في وسط المغرب العربي: بتوطين ناجح للمعمرين الأوروبيين وطرد ثم تحطيم الأهالي، ثم انطلاقة اقتصادية، والاستيلاء على المساحات الشاسعة بواسطة غرس روح الجندي الكشاف. وأنه يجب على الجزائريين المسلمين الخضوع إلى خيارين: إما خضوع أو فناء بدنياً أو ثقافياً: فإن اختاروا

الحفاظ على هويتهم الوحيدة وخاصة عقيدتهم الإسلامية فعليهم مغادرة التراب الوطني. (كاتب، 2011، ص5) وطبعا إن تمسكوا بأرضهم فسيكون مصيرهم التعرض لسياسة الحديد والنار. والاختيار الآخر هو خضوعهم بدنًيا وثقافياً للفرنسيين.

إن بنية الخطاب الكولونيالي تسمح لنا بتفسير الازدواجية التي لاحظها الكثير حول طوكفيل «فهل يعني ذلك أن طوكفيل الليبرالي الديمقراطي إذا تعلق الأمر بالإنسان الأوربي قد تحول بفعل قدرة قادر وبين عشية وضحاها إلى إنسان عنصري إقصائي إزاء الآخر؟» (زيكي، 2016، ص41)

ظهرت في فرنسا مشكلة سببت أزمة اقتصادية وسياسية وهي العبودية أو الاسترقاق، فهذه المشكلة ظلت الأخلاق الإنسانية تطالب بحلها ولو بكثير من التهور والتسرع كما يقول طوكفيل، ولكن يترتب عن إلغاء العبودية مشكل اقتصادي وهو إفلاس الملاّك والمؤسسات ويتساءل مستغربا هل يجوز لنا أن نلغي الاسترقاق فينتشر الإفلاس الاقتصادي الذي يؤثر على الحضارة"؟ ولكنه يطرح الحل والمخرج من هذا المأ زق المحرج أخلاقًيا واقتصادًيا وذلك بإحلال الاستيطان مكان الاسترقاق، ففرنسا حسبه تسعى إلى بناء مجتمعات متحضرة وليس تشكيل جماعات من الوحوش والأشرار. (زيكي، 2016، ص43) ولكن كما أسلفنا فهو لا يعتبر السكان الأصليين جديرين بالحضارة ويسن قوانين ديمقراطية، ففي أعماله كان يتحدث عن الحرب حينما يتعلق بالدول المتحضرة الديمقراطية كما يصفها، و لكن في حالة الجزائر يستعمل كلمة الغزو أو الحملة، فكأن الغزو أو الحملة هي عمل تقوم به الدول المتحضرة من أجل تحضير وتهذيب المتوحش المغزو (زيكي، 2016، ص46).

وقد استاء طوكفيل من ممارسات العسكريين ضد الجزائريين ولكن ليس بدافع إنساني أو ديمقراطي بل كان استياءه خوفا على سمعة فرنسا الحضارية حيث يقول: «عدت من إفريقيا بحقيقة مؤلمة: هي أننا الآن نحارب بطريقة بربرية جدا أكثر مما يفعل العرب أنفسهم تبدو الحضارة الآن إلى جانبهم هذه الطريقة في الحرب غير ذكية بقدر ما هي رهيبة» (حاجي، 2013، ص93) ولكن نظرا لمصلحة فرنسا العليا التي تقتضي الاحتفاظ بالجزائر

كما يقول: «لا أتخيل لحظة أن يكون بإمكان فرنسا التفكير جدياً في الانسحاب من الجزائر والتخلي عنها، إن في ذلك النهاية المحتومة لفرنسا» (زيكي، 2010، ص56)، في سبيل هذه المصلحة يـُجيز طوكفيل لبلاده هذه الأعمال الوحشية التي تخالف المبادئ الديمقراطية التي نظّر لها.

«إنني أعارض بشدة الإجراءات القانونية العنيفة للطبقة في الجزائر وهي إجراءات جائرة بقدر ما هي غير ناجعة، ومع ذلك يجب الإقرار بأنه لا يمكن الاستفادة من الأراضي المحيطة بالجزائر المدينة والاستيلاء عليها إلا باللجوء إلى العمل بتلك الإجراءات العنيفة» (زيكي، 2016، ص 56).

وقد أثرت المصلحة العليا لفرنسا في احتلال الجزائر على جميع النخب، وأدت هذه القضية الجزائرية إلى تجاوز النزاعات الحزبية في في فرنسا. «بل أدت إلى تحالف لم يكن ليوجد لولاها بالنظر للانقسامات السياسية التقليدية بين النواب والمسؤولين، فنرى مثلاً المارشال بيجو والوزير الأسبق الاشتراكي لويس بلان يعرضان مشاريع استيطانية متقاربة إلى حد كبير في سنة 1848، ووقف الأول إلى جانب الثاني بينما كانا يتشاكسان حول كل كبيرة وصغيرة فيما يخص الشؤون الداخلية، إنه سحر المصالح العليا للبلاد» (غرانميزون، 2008، ص8). وحتى علاقة طوكفيل مع الجنرال بيجو ظلت علاقة متوترة جدا، لكنهما يتفقان باسم المصلحة العليا فطوكفيل «غالبا ما يسترق (يقصد طوكفيل) عبارات بيجو القاتلة ثم يعمل على إعادة صياغتها وإخراجها ...» (زيكي، 2016، ص44)

إن موقف هذه النخب الفرنسية السياسية والأكاديمية، والتي قد تختلف في أمور كثيرة في سياسة البلد لكنها تتفق بشكل لافت حول ما قرروا أنه مصلحة البلاد العليا وهو احتلال الجزائر والاحتفاظ بها، يـُعدّ مثالاً حيًّا لمقولات الخطاب الكولونيالي المنطلق من تراتبية عنصرية تنظر إلى بقية الأعراق على أنها غير مؤهلة للحضارة وأن على الغرب احتلال هذه الأقاليم والاستفادة من خيراتها مع السماح بارتكاب المجازر إن اقتضى الأمر ذلك، هذا الخطاب الذي يكتسب صفة المؤسساتية نابع من نخب تفكر وتقرر في مصلحة بلادها

ضمن مؤسسات الدولة كالبرلمان والحكومة. وقد أصدرت فرنسا قوانين تحدد موقفها من الجزائر منها: قانون 22 جويلية 1834: يعتبر أن الجزائر أرض فرنسية يعين لها حاكم عسكري تحت سلطة وزير الحربية مباشرة. (الصديق، 1999، ص76)

- قرار مجلس الشيوخ الفرنسي 14 جويلية 1865: يجعل من المسلمين فرنسيين.
- قانون 24 أكتوبر 1870 الذي يعتبر الجزائر مؤلفةً من ثلاث مقاطعات فرنسية.
- قانون 22 مارس 1871 الذي يعين حاكمًا مدنيًا تحت سلطة وزير الداخلية الفرنسي.

2/ بداية الاحتلال:

بعد أن احتلت فرنسا العاصمة الجزائرية ووقع سكانها معاهدة الاستسلام بدأت القوات الفرنسية في التوسع فجوبهت بمقاومة شعبية في كل مكان، ولكن ظلت سياسة فرنسا تجاه الجزائر غير واضحة خاصة في ظل مقاومتين شعبيتين ممتدتين ومنظمتين وهما مقاومة الأمير عبد القادر الغرب ومقاومة أحمد باي في الشرق «يجب على فرنسا أن تدمر الجنسية العربية، وقوة عبد القادر لكي تفرض السيطرة المطلقة الضرورية لإخضاع البلاد، هكذا تحدث بيجو في جانفي 1840 وهي التوجهات التي نالت نجاحاً كبيرًا سنة من بعد، وكلف بتنفيذها عندما نصب حاكما عامًا للجزائر في 29 ديسمبر من نفس السنة، كان تعيينه منعرجا سياسيًا وعسكريًا ووضع حدًّا لتردد دام عشر سنوات» (غرانميزون، 2008، ص173)

يصف أحد الكتاب في سنة 1924 الموقف الفرنسي قائلاً : « إن التساؤل الذي تبدى لنا حتى قبل أن تطأ أقدامنا الأرض الأفريقية وهو نفسه حين فتح لنا الرب آفاق إفريقيا: كيف ينبغي على فرنسا أن تتصرف كي تجعل من شمال إفريقيا أرضا فرنسية بالأساس؟ لقد أدركنا بشكل واضح أن هذا الفعل الوطني يستند إلى دعامتين: عدم تضييع امتلاك شمال القارة الإفريقية، والعمل على تشكيلها على النمط الفرنسي» (حاجي، 2013، ص7).

إن الدعامة الأولى في هذه المقولة وهي امتلاك شمال إفريقيا كانت تقتضي ممارسة الإبادة في حق السكان الأصليين وسياسة الأرض المحروقة لقطع إمداد المقاومات الشعبية «اكتشف طوكفيل فن الأرض المحروقة كما كان يمارسها بالجزائر جنرالات الحملة العسكرية وعلى رأسهم الجنرال بيجو، قبل أن يستعين بها ورثتهم وينظروا لها قرنا فيما بعد في حرب التصدي لحرب العصابات» (زيكي، 2016، ص16) وقد بلغت وحشية الفرنسيين مبلغا كبيرًا، فها هو الجنرال دوروفيقو يسلط العقاب على قبيلة العوفية بالحراش في العاصمة الجزائرية سنة 1832 فقد انقض الجنود على هذه القبيلة وهم نيام في خيمهم فذبحوهم، ويصف أحدهم نتائج هذه الإبادة: «وعند عودتهم (الجنود) من هذا العمل المخجل كان فرساننا يحملون رؤوس القتلى على أسّنة رماحهم... وكان يظهر في سوق بابا عزون في مظهر فظيع أساور النساء في معاصم مبتورة وأقراط آذان لاصقة في أشلاء اللحم متدلية منها» (بوخاوش، 2013، ص27).

وفي سنة 1845 دافع وزير الحربية المارشال سولت عن العقيد "بلسيبه" الذي قام بمجزرة في منطقة الظهرة بحق الأهالي، دافع المارشال عن عقيده أمام نواب البرلمان الذين وصلهم خبر هذه الجريمة وبهذا الدفاع فقد أُعطَي للجيش في افريقيا وعلى رأسه الجنرال بيجو الإذن بمواصلة العمل على هذه الأساليب (غرانميزون، 2008، ص174)، وأصدر بيجو أمرا لجنوده بخصوص الأهالي يشكون أنهم يساعدون الأمير عبد القادر: «عندما يلجأ هؤلاء الأوغاد في الكهوف أضرموا النار حولهم و دخنوا كل من هو بالداخل مثل الثعالب»، وتطبيقا لهذه الأوامر قام بليسيبه بعمله وأرسل لبيجو تقريرًا جاء فيه: «وبعدما لم يبقى لي سوى إتباع إرشاداتك: وضعت حزمة من الخشب، وبعد مجهود كبير، استطعنا إضرام النار فيها و تركناه يشتعل في المدخل الأعلى»(غرانميزون،2007، ص178).

في موازاة هذه الحملة الشرسة على الجزائريين رأت فرنسا أن تثبيت الاحتلال لا يكون إلا بعد معرفة دقيقة بالسكان الأصليين ومن ثم تكييف الآليات والطرق الكفيلة بكسر مقاومتهم، ثم العمل على فرض النمط الفرنسي.

*** الدراسات الفرنسية للمجتمع الجزائري:**

ولم تكن الدراسات التي أجراها الفرنسيون في الجزائر تهدف إلى التعرف على الجزائريين فقط، بل إنها عمِدت إلى شرعنة تواجدها، حيث يقول الجنرال فور بيجي مثمنا النقوش اللاتينية التي تم استكشافها» إنما نلتقي من بين العرب رجالاً، وحينما يشاهدوننا نقرأ الحروف الرومانية مثل قراءتنا لحروف لغتنا سيقتنعون أن هذه المعالم الفنية العظيمة التي نفكك رموزها هي من أعمالنا الخاصة، ويعتقدون أن مجيئنا إلى افريقيا هو استرجاع لملكٍ لنا، بمعنى بلدًا اغتصب منا من قبل أجدادهم» (حاجي، 2013، ص80)

وكذلك هدفت الدراسات إلى استنساخ التجربة الرومانية حيث يقول: غاستون بواسييه «علينا استنطاق الماضي فلسنا الوحيدين ممن حلوا بأرض افريقيا وامتلكناها» ويقول أيضا لامارتين «أيحط من قدر الجزائري المسلم أن نذكره بأصله الروماني؟ ... إن كل ما يهمنا في الجزائر هو إعادة خلق شعب الجزائر الروماني، وأن نعيد سير الزمن من جديد» (حاجي، 2013، ص–ص:79–80)

ومن بين ما استفاد منه الفرنسيون من الحضارة الرومانية هو تشكيل جيش من السكان الأصليين لمساعدتهم في احتلال الأرض «فقد استلهموا من هكذا إرث عملية تشكيل ما يسمى بجيش افريقيا، الذي ضم في صفوفه "الزواف" والصبائحية وحتى أبناء المجندين الأوائل بغية استمالتهم و ليقوموا هم باستدراج الأهالي قصد تسهيل عملية إدماج العنصر الأهلي... كما نظر إليه (التجنيد) الرومان كأحسن وسيلة للترومن حيث كان الملك يمنح قطعة أرضٍ للاتباع المخلصين وكان هذا الأسلوب أكبر سلاح لقمع الثورات وتوطيد الاستعمار الأوربي» (حاجي، 2013، ص90) وهنا نفهم كلمة تستعمل كثيًرا وهي كلمة الفرنسة. فقد جاءت كوريثة لكلمة الرومنة ويقصد بها إدماج السكان الأصليين، ومما يجب أن نذكره هو أنه طوال تواجد الاحتلال الفرنسي في الجزائر لم يتخل الأخير عن هذه السياسة: سياسة التجنيد. وعرف المجندون الجزائريين لدى الجيش الفرنسي أسماءً عدة،

الزواف، الصبائحية، الحركى، القومية. إضافة إلى نوعٍ آخر من التجنيد نسميه التجنيد الثقافي وهو ما يتلخص في التنمية الفرانكفونية التي نتناولها في فصل قادم.

ولم تكن هذه الدراسات حول الحضارة الرومانية دراسات فردية بل تم تأسيسها من خلال:

- تنصيب لجنة للاستكشاف العلمي للجزائر سنة 1837، وتم تنظيمها بموجب مرسوم 14 أوت 1839 وبدأت أبحاثها سنة 1840، وجاءت هذه المبادرة بأمر من وزير الحرب "سولت" وتتضمن العمل الذي يهم العلم والدولة، ويشرف على هذه اللجنة عقيد من الهيئة العليا للأركان الحربية في الجزائر. (حاجي، 2013، ص82)

- تأسيس الجمعيات العالمة: منها الجمعية الحضرية لمدينة قسنطينة وهي الأولى من نوعها في إفريقيا الشمالية، جاءت بمبادرة من "ل، رونييه" والعقيد "كرولي" ضمت العديد من المختصين (أطباء، عسكريين، مدنيين، رهبان) ومنها أيضا "الجمعية التاريخية الجزائرية" التي ترأسها "بور بريغر" الذي أنشأ "المجلة الافريقية" في سنة 1855 لنشر نتائج البحوث وفي مراسلة للمارشال "راندون" إلى "بروبريغر" أكد له فيها أن دراسة تاريخ الاحتلال الروماني من خلال البحوث العلمية ستزودنا بمعلومات ذات قيمة من الحاضر والمستقبل. وقد أنجزت هذه الجمعية أعمالاً بطلب من المارشال "راندون" تتعلق بلغة البربر، والجغرافيا القديمة لموريطانيا، ترجمة كتاب إبن خلدون وكتاب الممالك والمسالك للبكري وكتاب إفريقيا لابن حوقل ويرى فريد حاجي أن المجلة الإفريقية أنشئت قصد تسويق الأطروحات التي توصلت إليها فهي حسبه تعكس روح السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر (حاجي، 2013، ص86)

ويدلنا تواجد عسكريين في هذه الجمعيات، بل واقتراح قادة عسكريين دراسة موضوعات بعينها على أن هذه الدراسات لم تكن بدافع العلم فقط بل كانت تهدف إلى قادة الجيش الفرنسي في تسهيل احتلال البلاد والسيطرة على السكان الأصليين، وقد أدى هذا العامل إضافة المركزية الأوروبية والعنصرية المنتشرة في تلك الفترة إلى انحراف عن الموضوعية العلمية، فهاهو أحد الكتاب متحدثا عن عمل جمعية أثرية حول آثار رومانية:

«كان ينظر إلى هذه البقايا بعد تحليلها وفق ايديولوجية استعمارية بصفة خاصة، كما استعملت لشرعنة مصالح الاستعمار الفرنسي» (حاجي، 2013، ص88) وقد ظهرت دراسات أخرى اهتمت بالسكان الأصليين تهدف للتعرف عليهم لتسهيل التحكم فيهم، وكانت تلك الدراسات تأتي في ثوب العلم.

*** دراسات تخص أسباب المقاومة الشعبية:**

موازاة مع الحرب الشرسة ضد القبائل التي قاومت الاحتلال أو التي ساعدت المقاومين، اهتم الفرنسيون بالبحث عن أسباب هذه الممانعة والمقاومة. ولاحظوا مبكرًا أن المرجعية الدينية أهم هذه الأسباب يقول طوكفيل: «لما سقط العرب في براثن الوحشية التي ولّدها الاستقلال الفردي بدأوا يبحثون غريزيا عن إعادة تشكيل ما هدمه الفرنسيون، فشهدنا بروزًا متتابعًا في أوساطهم لرجال مبادرين وذوي طموح.... استعادوا سيف محمد لمحاربة الكفار، ولم يتأخروا في استعماله لحكم مواطنيهم، هذا أمر كبير ينبغي أن يلفت نظر كل من ينشغل بالجزائر» (حاجي، 2013، ص134) إن استعماله لكلمة "سيف محمد" وهو يعني به سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم يقصد به المرجعية الدينية التي فرضت على الجزائريين إعادة بناء الصف لمواجهة الغازي.

وتساءل طوكفيل بتعجب عن ركون الجزائريين وسباتهم العميق للتواجد التركي لمدة تزيد عن ثلاثة قرون في حين أنهم قاوموا بقوة الفرنسيين «ويبدو أن هذا النوع من التساؤل المقرون بالتعجب كان بداية جدية لفهم طبيعة الرابط بين المجتمعين التركي والجزائري بل والمسلمين كافة» (حاجي، 2013، ص135)، كما أنه عاتب بلاده التي لم تستفد من التجربة التركية في الجزائر بخصوص شراء ذمم ذوي النفوذ في المجتمع، كمدخل لبسط الهيمنة و امتلاك الأرض (حاجي، 2013، ص135) جاء في رسالة الحاكم العام للجزائر "فيالا شارون" (1848-1851) «إن الغزو قد تم، وعلينا الآن البحث بكل الوسائل الممكنة عن الهدوء داخل البلد والحال، أن لا شيء يمكن أن يتم ما لم نتعرف على التنظيم الديني فالدراسات المتأنية للأسباب التي أدت إلى الانتفاضات المتعددة نجد أن السبب وقد كانت

مدينة قسنطينة أول محطة ميدانية جرى فيها تحقيق فرنسي حول السوسيولوجيا الدينية، وأول دراسة سوسيولوجية للمجموعات العرقية من جهة أخرى، و لعل أول المبادرين في هذا الصدد هو النقيب فرانسوا إدوارد دونوفو عضو لجنة الاستكشاف العلمي للجزائر حيث ألف كتابًا عنوانه "المرابطون والاخوان" جاء فيه: فهؤلاء السذج لا يؤمنون إلا بالرجال الذين يأتون باسم الدين والله ومحمد بزعمهم لإنقاذهم فيصدوهم عن العمل. ويدفعون بهم إلى جحيم الانتفاضة» (حاجي، 2013، ص136).

ونجد أيضًا الضابط " بروسلارد" وهو أحد مؤسسي الجمعية التاريخية الجزائرية والذي ألف كتابًا بعنوان (الإخوان)، و"لويس رين" ألف كتابا عنوانه (المرابطون والاخوان، دراسة عن الإسلام في الجزائر) حيث حذر من خطر الزوايا على مشاريع الاحتلال: «منذ خمسين عاما بذلت الدول الغربية في أوربا ضخمة لجذب الشرق القديم نحو تيار الحضارة العصرية والنتائج المحصل عليها ليست معتبرة ومع ذلك فإن بعض ما تحقق من تقدم كان كافيًا لإثارة رد فعل عميق من طرف القادة الدينيين للإسلام الذين عارضوا هذه الإصلاحات دفاعا عن مصالحهم ومعتقداتهم» (حاجي، 2013، ص137)

كما ألف "هانوتو" و "لوتورنو" كتاب: (بلاد القبائل والعادات التقليدية سنة 1873) تعرض فيه للزوايا، وهناك أيضا تحريات أخرى من قبل المكاتب العربية وقادة النواحي والمحققين الامبراطوريين المراسلين الصحفيين، وتوصلت كل هذه الدراسات والتحريات إلى أن الزوايا هي الإطار السياسي التنظيمي للانتفاضات ضد فرنسا وهي وراء مقاطعة المدارس الفرنسية وحتى حملات التلقيح، مع إمكانية انبعاث هذه التنظيمات المتلاحمة عبر شبكات متعددة، ثم جاءت التحقيقات والتحريات لتثبت ان الخطر لا يأتي من الزوايا المتحجرة و إنما من الزوايا الوطنية التي تستلهم تعاليمها من الدين، يقول "أ.سيرفييه" في كتابه "خطر المستقبل": «السلالة القديمة للمرابطين الذين قدموا للمغرب في القرن الـ 16م لإعادة نشر الإسلام في بلاد البربر المتوسطة قد تضاءل أتباعها... لكن الزوايا الجديدة تسير على نفس النمط المنحرف، إنها ارستقراطية دينية جديدة تسببت في تبليه الكثير من المؤمنين الذين

انغمسوا كلية في العبادات لكن بعض عناصرها ساهمت في رفع معنويات الشعب، ولا يتعلق الأمر بحالة وعي أوجدوها بل استغلوها لصالحهم، وهي مرحلة طبيعية في غياب التعليم العقلاني، فبدونه يصبح التطور أكثر غباء (حاجي، 2013، ص138) ولا يخفى عن القارئ أن الكاتب يقيس الذكاء والغباء بدرجة الاندماج أو للممانعة في الحضارة الفرنسية وفق المركزية الاثنية الأوربية المبالغ فيها.

وأهم مقاومة عرفتها فرنسا في بداية الاحتلال هي مقاومة الأمير عبد القادر حيث كتب "بول أزان" عن السر الكامن في رفض الاحتواء الذي أبداه غالبية قادة الزوايا: «إن قراءة وإعادة قراءة القرآن والأحاديث النبوية كافيتين لفهم الأمير عبد القادر وإيجاد تفسير لأعماله العسكرية أو الإدارية وإدراك أنه في الأخير لم يكن إلا مسلًما» (حاجي، 2013، ص139) ولهذا بدأ التفكير في تحطيم هذه المؤسسات المغذية للمرجعية الدينية للشعب الجزائري، يقول الجنرال "ديكرو" «وضع العراقيل أمام المدارس الإسلامية والزوايا كلما استطعنا إلى ذلك سبيلاً، و بعبارة أخرى يجب أن يكون هدفنا هو تحطيم الشعب الجزائري ماديا ومعنوياً» (حاجي، 2013، ص139)، لقد كان للاستشراق دور كبير في التعرف على التراث الإسلامي فقد ترجمت كتب مهمة ككتاب سيدي خليل في الفقه المالكي، وطب الرسول صلى الله عليه وسلم لأبي سليمان داوود، وكتاب الطبقات الكبرى للشعراني وكتاب الشريعة الإسلامية لابن عاصم إلى غير ذلك من كتب التراث الإسلامي وهي تهدف إلى التوصل إلى ما يشكل رموزًا ثقافية لدى الأهالي (حاجي، 2013، ص146)

ولم تخلُ الحملة الفرنسية على الجزائر واستقرارها فيها من المسَحة الدينية حيث يقول الجنرال لاكرتيل: «إنها حرب حضارتين وعلينا أن نرتفع لهذا المستوى لكي نفهم معنى ما يجري في مستعمرة الجزائر، فالمقصود ليس الدفاع عن المصالح الضيقة لفرنسا، بل جيش إفريقيا يدافع عن المبادئ التي بنيت عليها القارة القديمة ويتواصل الصراع في النزاعات الحاضرة وإن اتخذ إشكالاً جديدة، والتي يقال عنها إنها قائمة للأبد (أي المبادئ) إنها مهمة عظيمة لأن الجزائر (...) معسكر متقدم لنا يجب علينا الحفاظ عليه بقوة...إنها مبادئ

المسيحية المسالمة والعادلة والمواتية لتطور الإنسان والمجتمعات وليست مبادئ محمد الحربية الجائرة والرجعية ... فالذين يؤمنون بها يعيشون في بوتقة ظلامية جامدة تتصدى لتقدم الحضارة وتمنع التأثيرات الإيجابية للتربية والعلم الغربيين» (حاجي، 2013، ص150)

إذن بعد كل هذه الدراسات بدأت فرنسا في العمل على تحطيم الإسلام ودوره كمرجعية للجزائريين وذلك بمحاربة مؤسساته وهي: المساجد، الزوايا ومؤسسات التعليم المختلفة، فقد حولت المساجد إلى كنائس واصطبلات وغيرها أما المؤسسات التنشئة الاجتماعية الباقية: زوايا وكتاتيب ومدارس سنتعرض لها في فصل قادم نتناول فيه التعليم في فترة الاستعمار، ثم انتهجت سياسة أخرى هي التنصير.

*** المسحة الدينية في احتلال الجزائر:**

لم يخل احتلال فرنسا للجزائر من المسحة الدينية، حيث كان هذا الاحتلال تتمة للصراع مع المسلمين وطردهم من الأندلس، وقد اعتبر الفرنسيون أنهم بصدد إعادة الأرض الجزائرية إلى المسيحية، بعد أن استولى عليها الإسلام لمدة 12 قرناً، ويقول شارل روكس في كتاب فرنسا وإفريقيا الشمالية قبل 1830 "رواد الغزو" الصادر سنة 1932 أن العقيدة لم تكن المحرك الوحيد لحركات وعمليات جيش صليبي إلا أن فكرة العقيدة استمرت واستلهم منها مشاريع. ومن جهة أخرى فقد خاطب قائد الحملة على الجزائر " دي بورمون" جنوده قائلاً لهم أنهم قد جددوا عهد الصليبيين، وهاهو "دوروفيقو" في 1812 - 1832 يقول بأنه يتوجب اتخاذ أجمل المساجد في الجزائر كمعبد للإله المسيح مشيرًا إلى مسجد كتشاوة، فهجم الجيش على الجامع وهو يغص بالمصلين فقتلوهم عن آخرهم وحولوا المسجد إلى كاتدرائية، ويرسل البابا "جريجوري16" رسالة إلى "دوبوش"بمناسبة تعيينه أُسقفًا في الجزائر، واصفا الجزائر بأنها الأرض الواسعة التي فُتحت أمامهم وأنها تحتضنهم مرة أخرى، فقد شهدت في القرون الأولى عددًا كبيرا من الكنائس التي أزهرت ولكنها عانت من الكفار (يقصد المسلمين) مُعربًا عن أمله في رؤية نور الحقيقة الكاثولوكية يشع من جديد على الأجزاء الأخرى من إفريقيا. وقد كان هذا الفعل التبشيري يهدف إلى استئناف المسيحية في هذه

الأراضي بعد قطيعة دامت 12قرنًا. ولم تختص بداية الاحتلال بهذه الايديولوجية الدينية فقد عُرفت في الفترة الملكية (1830–1848) وفي الجمهورية الثانية (1848–1852) والإمبراطورية الثانية (1852–1870) مع الاختلاف في كيفية تفعيلها. كما شهدت أواخر القرن 19 نشاطاً معتبًرا لأهم شخصية تبشيرية في الجزائر وهو الكاردينال لافي6جري (حاجي،2013، ص40)

3/ إجراءات هدم البنية الاجتماعية في بعدها الديني:

*** المساجد:**

كانت المساجد في الجزائر قبل الاحتلال مؤسسات دينية تحظى باهتمام بالغ، فمدينة الجزائر العاصمة كان بها ما يزيد عن 120 مسجدًا ومصلى، وتحتوي البروج والقلاع على مصليات داخلية وكان في قسنطينة قبل احتلالها سنة 1837 ثمانون مدرسة وستة معاهد وثلاثمئة زاوية، كما أن عنابة احتوت على 37 جامعًا قبل الاحتلال ولكن لم يبق في الجزائر العاصمة إلا 9 مساجد وفي قسنطينة لم يبق إلا30مدرسة، وفي عنابة بقي 15جامعًا، وقس على هذا في بقية الأقطار (بوخاوش، 2013، ص–ص:53–57)

لقد عمدت فرنسا إلى تحطيم هذه المؤسسة الدينية عبر:

1/ الاستيلاء على الأوقاف

2/ هدم وتحويل العديد من المساجد

3/ هجرة وموت الكثير من الموظفين و الوكلاء(بوخاوش، 2013، ص54)

كما أن الجانب التشريعي ضيق الخناق على المؤسسات الباقية، فقد صدر قرار وزاري في أفريل 1851 الأول من نوعه منذ 1830 حيث ينظم الشؤون الإسلامية وبموجبه وموجب المنشورات التطبيقية الصادرة في مايو 1851 تم إحصاء المساجد والمصليات وتحديد عدد الموظفين وضبط مرتباتهم وأجورهم وكان القيمون على المساجد يتم تعيينهم من طرف الإدارة ومراقبتهم، كما أن الدولة كانت تتذرع بقلة موارد الأوقاف (آجرون، 2013، ص87)

ويصف مدير فرنسي لمكتب الشؤون الإسلامية الوضع قائلاً: «لقد أذللنا الدين الإسلاميوبلغ الأمر إلى أنه لا يـُعين إمام أو فقيه إلا إذا شارك في الأعمال الجاسوسية... ثم عليه كي يرتقي في الدرجة أن يثبت قدًرا كبيًرا من الحماس والإخلاص للإدارة» (الصديق، 1999، ص88) ولم يفتأ الفرنسيون يتدخلون في أمور الدين الإسلامي، فقد أنشأت الإدارة سنة 1930 لجانا استشارية للشعائر الدينية في كل مقاطعة ويرأس هذه اللجان دائما أوربي، وواحد من أعضائها يكون من البوليس. وفي سنة 1933 أصدر سكرتير إدارة الأمن العام بالجزائر تعليمات مختلفة يشدد بها من إشراف البوليس على الدين، فيحرم على غير المفتي والإمام المعينين من طرف الإدارة الخطبة في الجامع، (الصديق، 1999، ص88).

وهنا نرى كيف أن الإدارة الفرنسية عملت على التقليل من المساجد ثم التحكم في الباقي منها وذلك عن طريق التحكم في الموظفين باحتكار حق تعيينهم ثم مراقبتهم عبر جهاز الجيش أو الشرطة، وكذلك تتحكم في المساجد بواسطة الميزانيات المنفقة عليه، وبذلك لم يعد المسجد مؤسسة دينية توفر التعليم وأماكن العبادة وأماكن للنقاش السياسي كما كان في السابق، وعلى الرغم من أن اتفاقية الاستسلام التي أمضاها سكان الجزائر مع الفرنسيين تضمنت حق الجزائريين وحريتهم في ممارسة شعائرهم الدينية إلا أن الوفاء بهذا الشرط لم يكن ممكنا و يعلق "آجرون" عن هذا الحق بقوله: « لم يعد ممكنا تحت السيطرة الأجنبية الغربية المسيحية، وأيًّا كانت نوايا فرنسا، فإنها جلبت معها الفصل الجذري بين ما هو روحي ديني وما هو زمني دنيوي، وجميع تلك التقسيمات لا يمكن أن يفهمها المسلمون أو يقبلوها، مثل التمييز بين المدرسة والمسجد، والفصل بين الدين والقضاء، والسلطنة العلمانية التي تمارس الوصاية أو الإدارة على السلطة الدينية، إن الحرية المتروكة في نظر المسلمين في ممارسة الدين المحمدي لا يمكن أن تتجاوز في نظر فرنسيي 1830–1870 حرية إحياء المناسبات الدينية وأداء الصلوات وفي أفضل الأحوال حرية توظيف رجال الدين فقط، أما التنظيم العام للمجتمع الإسلامي كما وصفه "لويس كاردي" (L.Gardet) فقد كان بالنسبة

للجزائريين أمرًا بعيد المنال (آجرون، 2013، ص82)، إذن هناك عائق راجع إلى اختلاف مفهوم الدين و الحياة العامة والتنظيم المجتمعي في الثقافتين الإسلامية والغربية، إضافة إلى أن النخب السياسية والعلمية قد أدركت دور العقيدة الإسلامية على مختلف البنى الاجتماعية و الثقافية للجزائريين، هذه البنية التي عمدت فرنسا إلى تحطيمها.

* **الوقف:** نتناول الوقف في الفصل المتعلق بالتعليم

* **التعليم** يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالدين ولأهميته سنفرد له فصلاً

* **الزوايا:**

كما رأينا في بحث الفرنسيين عن أسباب تجدد المقاومة الشعبية في كل لحظة وكل مكان من الجزائر، فقد توصلوا إلى أن العقيدة الإسلامية هي السبب وأن الزوايا من أهم المؤسسات التي تنشر العقيدة وتبحث المقاومة فوقفت الزوايا –على ما علق بها من خرافات وبدع– في وجه المستعمر إما بالمقاومة الشعبية المسلمة وإما بنشر العقيدة الإسلامية وتعليم اللغة العربية ضمن مقاومة ثقافية تحافظ على عناصر الهوية ولهذا عهد المحتل إلى إحصاء هذه الزوايا ومراقبتها والعمل على تقويضها عبر اختراقها، لتشتيت الصفوف وتمزيق الوحدة داخل الطريقة الصوفية الواحدة، وبجلب ضعاف النفوس من أجل كشف أسرارها، وشراء الذمم واللجوء إلى ضعضعة وحدة الطريقة بجعلها تنقسم إلى فروع (بوخاوش، 2013، ص–ص:62–61) وإنشاء أوكار الفساد في القرى والمدن يسمونها زوايا، حيث تنتشر فيها الشعوذة والدروشة والوعدات والجذب والبنذير وبهذا يعمل الفرنسيون على زرع الشك والريب في الجزائريين تجاه الزوايا. (بوخاوش، 2013، ص66)، ومن هذه الزوايا زاوية بدوار عين سلطان التي أسسها الفرنسيون لمحاربة الزاوية الدرقاوية المجاهدة، حيث يقول الحاكم العام كاميون في 28 أكتوبر 1836 «تكمن طبيعة هذه المؤسسة الحديثة موازنة تأثير الدرقاوية المعادي لنفوذها وسيطرتنا والتي أغلقنا زاويتها بنفس الدوار كإجراء تأديبي» (زروق، 2014، ص119) فاستعملت الزوايا كوسيلة لتخدير المسلمين ببث فكرة أنه لا يحدث أمر

دون إرادة الله، وأن الله منح القوة للمسيح لإخضاع المسلمين، فما على المؤمنين الحقيقيين إلا الخضوع لأمر الله (زروق، 2014، ص119)

*** الحج:**

اهتم الفرنسيون بالحج واعتبروه قضية سياسية لأنه –كما يعتبرونه– مدرسة دينية سياسية في حد ذاتها. يستفيد المسلمون منها بالاجتماع السنوي في أقدس مكان لديهم، حيث تناقش الأفكار الإسلامية التي تدعو إلى الثورة (زروق، 2014، ص120) وعليه فقد تقرر مراقبة الحج مراقبة صارمة، ومنع الحج من سنة 1881 إلى سنة 1886 تحت ذرائع كتفشي الأوبئة أو وجود توتر دولي، ولكن مع إرادة فرنسا قطع الطريق أمام الحج إلا أنها كانت حذرة لا تريد أن تظهر هذه الرغبة أمام المسلمين: «سياستنا ومصالحنا تمنعنا من ترك ثغرة تعرف ....المسلمين بأننا نسعى إلى وضع العراقيل نهائية في طريق ممارستهم حقًا وواجبًا دينًيا هم أشد ما يكونون تمسكًا به» فكانت النتيجة هي أن فُرض حظر غير معلن بصورة رسمية. (آجرون، 2013، ص122)

*** القضاء:**

يمثل القضاء عنصرا مهما من عناصر الثقافة الجزائرية، حيث إنه يتناول جميع مناحي الحياة بتعددها واختلاف مستوياتها. يقول "أنفونتان": «إن القانون الإسلامي هو في نفس الوقت قانون سياسي، مدني وديني، ويجب علينا بدءًا من اليوم تطبيق قانون سياسي من صنيعنا على العرب الخاضعين ويكون تعبيرًا عن فعل الخضوع ثم علينا غزو العائلة أو القبيلة وبالتالي الاتجاه نحو القانون المدني، بعدما ننشغل بغزو الأفراد وبذلك نطال القانون الديني أي القانون الذي يربط الفرد بالعائلة، الوطن، والإنسانية» وفي موضع آخر يقول: «إننا لا نملك قانونًا وسطًا يكون بين قانون محمد صلى الله عليه وسلم وقانون نابليون يجب أن نختار بين هذا أو ذاك» (حاجي، 2013، ص205)، وعليه فقد وُجهت ضربة قوية للقضاء الجزائري بإصدار مرسوم 28 أكتوبر 1870 الذي سن العمل بمجلس المحلفين في القضايا الجنائية ويتكون المحلفون من مستوطنين ويهود، وهو ما لم يكن معتادًا في القضاء

الإسلامي، وألغى قانون الأرض في 1873 حق القضاة المسلمين في النظر في قضايا الملكية، كما جاء قانون 1874 الخاص بمنطقة زواوة (القبائل) مكرسًا القضاء في يد القاضي الفرنسي فقط، وألغى قانون صادر سنة 1886 دور القضاة المسلمين في المسائل العقارية، وصدر قرار 17 أبريل1889 يقلص من صلاحيات القاضي المسلم في مجال اختصاصه كموثق. (زروق، 2014، ص120) كذلك عمل الفرنسيون على كتابة "مدونة القانون الإسلامي" الصادرة في 1916 وتحتوي 781 مادة وتضمنت تشريعات وضعتها فرنسا، وتباينت ردود الأفعال تجاه التشريعات حيث رفض الأهالي هذه التشريعات معتبريها مساسًا بالشريعة الإسلامية فقدم سكان قسنطينة مثلاً عريضة وقعها أكثر من ألفي شخص داعين إلى إعادة الاعتبار للقضاء الإسلامي وصلاحياته التي كانت له قبل صدور قانون 1886 (الذي نص على أن الأهالي المسلمين المقيمين في الجزائر يحاكمون طبقًا للقانون الفرنسي)، كما اعترض قاضٍ من بني ميزاب وهو علي بن مسعود على مجلة الأحكام الشرعية لأنها غير مطابقة للمذهب الإباضي، في حين وافق قاضي القالة "كسّالي علي بن الشريف" عليها، ومن الرافضين الفرنسيين لهذه التشريعات قاضي الصلح لمحكمة بوحجر إذ يقول إن المشروع مستوحى في المذهب الحنفي أكثر منه من المذهب المالكي وأحيانا قد يبتعد كلية عن المذاهب الأربعة وأنه ليس من السهل على الشعب لا يزال في طور التكون من تطوره الاجتماعي أن يتخلى عن عاداته وأفكاره وكل ما يشكل ذهنيته (حاجي، 2013، ص-ص:213- 222)

وبالرجوع إلى الفقرة التي ذكرناها لـ "أنفونتان" فإن تقنين الفقه الإسلامي لم يكن بنية الحفاظ على الفقه والقضاء الإسلامي بقدر ما كانت التدرج من إلغاءه نهائيًا يسمح للمبادئ والقوانين الفرنسية بالترسخ تدريجيًا.

*** التنصير:**

عملت فرنسا على قطع الصلة بين الجزائريين ومرجعيتهم الدينية ومن ثم تفكيك جزء منهم من البنية الثقافية سيكون له الأثر البالغ لارتباط العقيدة الإسلامية بالتنظيم والتعبئة

السياسيتين وكذلك بأحكام الحياة الجماعية والأسرية والفردية وبالأحكام الاقتصادية وهو ما يسهر الفقه على ضبطه. وموازاة مع هذا التحطيم الممنهج والمتدرج عملت فرنسا على نشر المسيحية لتسهيل تواجدها وتجذيره واستبدال العقيدة الإسلامية بالعقيدة المسيحية.

فقد تم تعيين أسقف الجزائر بسرعة بعد الغزو، فعين الأسقف دوبرش في أوت 1838، وقد وجه له البابا جريجوري 16 رسالة مطولة يذكره بأن الجزائر أرض مسيحية تم استرجاعها بعد أن عاث الكفار فيها فسادًا (يقصد المسلمين) ويحرضه على العمل بجد كجندي سَمْح لعيسى (حاجي، 2013، ص43) كما تم تحويل مساجد في الجزائر إلى أماكن عبادة مسيحية، واعتماد جمعيات دينية تنشط في تنصير الجزائريين كجمعية "سان فانساندوبول" في مقاطعة الجزائر وجمعية "الأخوات الثالوث" للاشتغال في مقاطعة قسنطينة، وجمعية الإخوان "سان جوزيف دومون" وجمعية "إخوان القديس جان" في مقاطعة وهران، وتم منح تراخيص لـ 16 جمعية مشابهة في الثلاثي الأول من سنة 1848، ولم يثنهم عن منح المزيد سوى أنها أصبحت –هذه الجمعيات– عبئا على الخزينة العامة (حاجي، 2013، ص48) ولا يمكن الحديث عن التنصير في الجزائر دون الحديث عن الكاردينال لافيجري، فبعد 40 سنة من الاحتلال يؤسس لافيجري جمعية الآباء البيض التبشيرية أو جمعية مبشري السيدة الافريقية حيث تسترت هذه الجمعية في عملها التنصيري وراء تقديم الإغاثة للمتضررين كخطوة أولى ثم على تأسيس التعليم التبشيري كخطوة ثانية، وعملت هذه الجمعية اعتمادًا على جناحيها (الجناح النسوي: جمعية الأخوات المبشرات للسيدة الافريقية والجناح الثاني جمعية إخوان الصحراء المسلمين) وكان أعضاءٌ كثُر من هذه الجمعية يجيدون اللغة العربية وحتى اللهجات وانتشر عمل الجمعية في القرى النائية وتغلغلوا في المجتمع، ولم يكن هدفهم من التعليم سوى تكوين جيل يتقن بعض مبادئ اللغة الفرنسية وبعض تعاليم الإنجيل (بوخاوش، 2013، ص87) ويلخص السعيد بوخاوش (بوخاوش، 2013، ص88) أهم أهداف التبشيري كما يلي:

- الدعوة إلى اعتناق النصرانية ومن ثم محاربة الدين الإسلامي واللغة العربية.

- خدمة الاستعمار الفرنسي من الناحية الاستيطانية والثقافية وذلك بنشر لغة وثقافة المستعمر بين الجماهير الجزائرية تسهيلاً لبقاء الاستعمار في الجزائر.
- تكريس الاحتلال والإدماج والقضاء على الثورات التي توالت ضد فرنسا.
- تهيئة الأرضية الصالحة للتنصير وإعادة المجد الروماني السابق للفتح الإسلامي.
- تكوين نخبة من الجزائريين موالية لفرنسا.

وتجدر الإشارة إلى أن الجميع كانوا متفقين على عمل هذه الجمعيات التبشيرية إلا أنه برزت مواطن اختلاف بين رجال الدين والحاكم العام، وكان الاختلاف في الوسيلة لا في الهدف، فكان يخشى الحكام العامون تأليب الجزائريين ضدهم، مستحضرين التجربة الاسبانية إذ أن العمل التبشيري المباشر والعلني الذي اُعتمد في عهد "فرديناند وإيزابيلا" بعد حرب الاسترداد قد أدى إلى تبعات سلبية، وهذا ما يمكن أن يعرقل إدماج الجزائريين في الثقافة الفرنسية، ويراسل "سولت" وزير الحربية الحاكم العام "سافاري" قائلاً: «إن رغبتنا في نشر مبادئ المسيحية سيساهم في جهودنا من أجل تقدم الحضارة، ولا يسعى في هذا الصدد إلا أن أنبهكم لخطر الدعاية مدعمةً علّنا من السلطة، إذ لا يمكن لهكذا سلوك إلا الإفضاء بالسكان المسلمين إلى الانحراف وهم المتمسكون أصلا بعقيدتهم وانزعاجهم من إقامة ديانة أجنبية في وسطهم » (حاجي، 2013، ص-ص:53-54)

4/ إجراءات هدم البنية الاجتماعية في بعديْ الأسرة والقبيلة:

* قضية المرأة الجزائرية:

يمكننا أن نلخص موقف الفرنسيين من المرأة الجزائرية في الأبعاد الآتية:

1/ صورة مغلوطة يحملها الأوربيون عمومًا، ونقلها الحاكم العام السابق "ف. هوغوني" في كتابه "ذكريات رئيس مكتب عربي": «المرأة في دين محمد (صلى الله عليه وسلم) كانت تباع كالماشية، وهي ليست سوى لإشباع الرغبات إلى درجة أكثر بقليل من الكلب، الحصان، الإبل(...) هذا ما كان يعتقد الأوربيون» (حاجي، 2013، ص189)

2/ صورة معتدلة: ومن بين أصحاب هذه الصورة المعتدلة هذا الكاتب نفسه "ف. هوغوني" قائلاً: «إن كل الشهادات التي جمعناها تبدو أنها حطمت فكرة مسبقة ومطلقة، متداولة في فرنسا حول المكانة المنحطة للمرأة العربية» ويضيف إن المرأة الأهلية ليست للبيع أبدًا لأنه قد يعطى للأب مهرًا أكبر ولكنه لا يزوجه، فلو كانت هذه المرأة للبيع لأخذها من يدفع أكثر (حاجي، 2013، ص190)، وكذلك نجد المستشرق الفرنسي "أميل درمنغم" يقول: «مما لاريب فيه أن الإسلام رفع شأن المرأة في بلاد العرب وحسن حالها، وقال النبي صلى الله عليه وسلم: "أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقًا وخياركم خياركم لنسائهم" فقد أوصى الأزواج بطاعة أزواجهن، ولكنه أمر بالرفق بهن ونهى عن تزويج الفتيات كرهًا وعن أكل أموالهن بالوعيد أو عند الطلاق... ونهى عن زواج المتعة وحمل الإماء على البغاء وأتاح تعدد النساء ولم يوص به، ولم يأذن فيه إلا بشرط العدل بين الزوجات، وأباح الطلاق أيضا مع قوله " أبغض الحلال إلى الله تعالى الطلاق" (حاجي، 2013، ص188)

3/ الصورة الكولونيالية: التي تنطوي على رغبة جنسانية في نساء المستعمرات، وتنطوي على الاحتقار واعتبار الأهلي كعرق سافل منحط.

يصف النقيب "ريشار" المرأة العربية قائلاً: «إن الحياء ... غير معروف عند المرأة العربية وهي تستسلم لأول رجل يطلبها، وفي هذه الصورة فالمرأة الأهلية لا تندفع للبغاء لسد حاجياتها فقط، بل هي تمارس البغاء بدافع غرائز شهوانية تميزها. وقد سيطرة هذه العادة على النساء الأهليات دون وازع أخلاقي فهن لا يشعرن بالذنب من هذا الفعل» (غرانميزون، الاستعمار والإبادة، 2008، ص90)

ولكن يعتبر الكثير من الفرنسيين أن المرأة العربية فاتنة جذابة ومخيفة في نفس الوقت فقد أصبحت موضوع رغبة مما أدى إلى ظهور السياحة الجنسية وقد أدى امتلاك المستعمرات إلى مخالطة نساء عاهرات وإن كان الفرنسيون لم يأتوا لهذا الغرض إلا أنهم لا يترددون في خوض هذه التجارب، وترى الكثير منهم يملأ صفحات رسائله إلى أصحابه في فرنسا يَسردُ فيها انجازاته، ويقول "فايدو" إن الفرنسيين يأتون إلى الجزائر متلهفين على النساء

العربيات، ومع هذا فالمرأة العربية بحسبهم "حيوان رائع" و "حيوان متعة" و "كائن غريزي"، والمرأة الجزائرية مازالت كائنا بدائيا لم يرقَ إلى درجة المشاعر المرهفة والرومنسية المعروفة في بلدان الشمال، فقد ُولدت لكي يتمتع بها الآخرون دون الخضوع لأي قانون أخلاقي معروف كما أنه لا دخل للمشاعر في الأمر، واعتماداً على هذه المسلمة مارس الكثير من الفرنسيين أعمالاً منبوذة كاغتصاب غير البالغات، وكانوا يشعرون بنوع جديد من الحرية المثيرة بإخضاع كائنات جميلة لكنها فارغة لرغباتهم الجنسية (غرانميزون، الاستعمار والإبادة، 2008، ص91)

وقد ذهب الفرنسيون إلى أن سبب دونية المرأة واحتقارها يعود إلى تسلط الرجال، فهناك تعدد الزوجات وهناك استغلال للمرأة في العمل وأنه بسبب هذا الاحتقار تلجأ المرأة الأهلية إلى البغاء وكذلك إلى السحاق حيث يبدو السحاق أيضاً تعويضاً لفقدانها الحرية (حاجي، 2013، ص191)

وفي رواية أدبية لـ ب.لوتي يتناول أثراً سلبًيا لهذه السياحة الجنسية حيث جاء في الرواية أن سفينة فرنسية رست في شاطئ الجزائر، وتوجه البحارة إلى محلات الدعارة وشعروا بنشوة كبيرة بعد قضاء ليلة بصحبة المومسات وتحت تأثير الخمر، ولكن عندما عاد البحارة إلى بلادهم أصيبت زوجاتهم وأولادهم بالزهري، وقد سمي "بزهري الأبرياء" لأن الزوجة والأولاد أبرياء أصيبوا بالزهري نتيجة ممارسة طائشة للزوج مع النساء العربيات، وبذلك تتحمل المرأة العربية الفاتنة والمنحرفة والحاملة لهذا المرض المخزي مسؤولية نقل هذا الداء إلى الضفة الشمالية وإصابة أفراد فرنسيين أبرياء وأصحاء، بل وقد سمي أيضًا بالزهري العربي (غرانميزون، الاستعمار والإبادة، ص93)

وبعيداً عن هذه التصورات الشائعة حول واقع المرأة الجزائرية، فقد خططت فرنسا للاعتماد على المرأة لمواصلة تحطيم البنية السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري فقد «وحدت مابين الرغبة في امتلاك المرأة الجزائرية المسلمة بدعوى تحريرها من طغاة العائلة، الأب أو الأخ أو الزوج... الخ وبين الرغبة في تحطيم الأسرة»

ومن بين هذه الطرق التي هدفت إلى تغيير مكانة المرأة طريقة التعليم، فقد اقترحت "لوس الليكس" قائلة: «إن أقوى عنصر من حيث التأثير في إفريقيا وكما عليه الحال في أوربا هو المرأة، فإذا تمكنتم من استقطاب مئة ألف من بنات الأهالي وإشباعهن بمبادئ حضارتنا بحيث يؤخذن من مختلف فئات المجتمع وأعراق الإيالة، ستصبح هذه الفتيات بحكم الظروف الزوجات المفضلات لدى الرجال ذوي المكانة المرموقة ضمن الفئة التي ينتمين إليها، ومن ثم يضمن إلى الأبد خضوع البلد وَيَكُنُّ بالتالي الرهينة المتعذر استردادها لاستيعابه مستقبلاً » واستساغ وزير الحرب كلام هذه السيدةمجيباً : «على الرغم من المبالغة التي ينطوي عليها كلام الليكس إلا أن في الأمر شيئا من الحقيقة (حاجي، 2013، ص193) وقد كرست حياتها لتحقيق مشروعها فقالت:»«لقد جُبت الأوساط العربية وتكلمت إلى العائلات عن هدفي وكنت أصطحب معي في زياراتي لكل عائلة هدية إحسان وسخاء، وأكدت خاصة احترامي لدين البلد» (بوخاش، 2013، ص90). وقد لعبت الجمعيات الدينية دورًا مهمًا في تعليم الفتيات رغم انغلاق العائلة الجزائرية أمام الطموح الفرنسي، ورغم محدودية التعليم الذي تمنحه فرنسا عمومًا والجمعيات الدينية خصوصًا، «لقد عملت المبشرات على تلقين الفتيات الطبخ، الغسيل، الخياطة، الترقيع، الحياكة، ويضاف إلى فنون التدبير المنزلي بعض الحرف التي ينتج عن ممارستها أدوات مثل السلال والقفف في منطقة القبائل واشتغال الصوف (صناعة الزرابي) في بسكرة والأغواط وغرداية والقليعة» (بوخاش، 2013، ص90)

وفي مطلع القرن العشرين تقدم "داتانوكس" تقريراً إلى الحاكم العام "ريفوال" (1901-1903) جاء فيه عرض للأسلوب الذي ينبغي إتباعه لكسب المرأة : «لكي نجني ثمار هذه الدعاية لدى المرأة لابد من التزام الحذر، فلا يجب خلق انطباع أو تخوف لدى الأزواج من أن تدخلنا سيقود إلى تغيير نمط حياتهم وطبائع العائلة المسلمة» (حاجي، 2013، ص196)

ومن ثم أرسل الحاكم العام منشوراً إلى واليي الجزائر يريد منهما أن يبلغاه عن قيمة انجاز السيدة داتانوكس والظروف التي تعمل فيها حيث إنها أبلغته أنها تتكفل بنشر الدعاية الفرنكوفيلية بين نساء الأهالي على حسابها الخاص عبر ورشات الأهالي في الجزائر العاصمة رفقة فرنسيات أخريات، وجاء تقرير والي قسنطينة منوها بعملها حيث إنه يعتبر أن تغلغل الجزء الكبير من الأفكار الفرنسية في العالم الإسلامي مرهون بتحسين وضعية المرأة الأهلية وأن تبادل الأفكار سيؤدي حتماً إلى تغيير في الذهنية مع مرور الوقت وأن الروح التي تنشط بها هذه المستكشفة ستعطي نتائج ممتازة، ويقول "باليرو" وهو متصرف إداري في البلدية المختلطة "فور ناسيونال" أن داتانوكس فتحت ورشات في هذه البلدية وفي "بِني يَنِّي" وانضمت إليها العديد من النساء وفتيات القرى المجاورة وبلغ العدد حاليا 50 امرأة، وأن الأمر يتم من دون اعتراض من الآباء والأزواج وأن النساء سعيدات بإمكانية الاستفادة من حضارتنا (حاجي، 2013، ص196)

ويلخص فريد حاجي أهداف هذا التعليم: (حاجي، 2013، ص199)

- تكوين شريحة عريضة من الفتيات وتمكينهن من وسائل الكسب بالحِرَف.
- إعداد فتاة تسهر على تدبير الشؤون المنزلية وفق ما اكتسبته من أنماط أوربية.
- تمكين المرأة من لعب دور في تغيير محيطها الأسري والعملي ونشاطاتها نتيجة احتكاكها بالأوربيات، وفهمها أهمية المساهمة في الحياة والدخل وتربية الأولاد.
- تكريس مجموعة من العوائد الدخيلة على المجتمع الجزائري، كأن تتكلف المرأة بتموين المنزل وشراء الملابس، وعموما أن تتحمل المسؤولية داخل الأسرة وتخوض مجال العمل.

وهناك جبهة أخرى عمل عليها المستعمر لتفكيك مكانة المرأة في منظومة المجتمع الجزائري وهي الحالة المدنية كما سنرى.

*** التعليم التبشيري:**

لم يكن التعليم التبشيري موجها لجميع الجزائريين، ففي الفترة 1830-1904 أقام المبشرون مدارس في مناطق معينة فقط وهي:

- منطقة جرجرة (القبائل) حيث ركزوا على دعوة القبائل إلى النصرانية.
- منطقة الأوراس (الشاوية) بالهضاب العليا.
- منطقة وادي ميزاب (بنو ميزاب) بالصحراء الجزائرية.
- منطقة الهقار (الطوارق) بالصحراء الجزائرية. (وعلي، 2009، ص57)

واستند المبشرون في اختيارهم لهذه المناطق على عاملين مهمين هما: الأصل واللغة. فقد روجوا بأن سكان هذه المناطق وهم الأمازيغ هم سكان أصليون للجزائر فهم ليسوا عرباً، واعتقدوا أن هذا الفصل بين الأعراق سيسهل عليهم فصل الأمازيغ عن العرب والإسلام، وكذلك فإن هؤلاء السكان يستعملون لغة غير العربية في تواصلهم وهو ما يزيد سُهولة فصلهم عن بقية المجتمع الجزائري (وعلي، 2009، ص57)

وقد اهتم الفرنسيون كثيراً بالفصل بين البربر والعرب وبحسب الباحث "وعلي" فإن الكاردينال لافيجري قد ذهب بعيداً في ادعائه عندما قال بأن القبائل والفرنسيين ينحدرون من سلالة واحدة وهي سلالة الرومان وفي تقدير الباحث أن تزوير التاريخ وتلفيق بعض الأحكام من طرف رجال الدين وبعض الباحثين لإثبات أن سكان منطقة جرجرة أوربيين من أصل روماني، يهدف في الحقيقة إلى التأثير على سكان جرجرة وحملهم على تقبل الفكرة القائلة بأنهم ليسوا عرباً وأن ديانتهم قبل الفتح كانت المسيحية مثلهم مثل الأوربيين، هذا الإقناع يكون خطوة أولية في اتجاه تنصيرهم، كما يهدف إثبات الصلة بين العرقين إلى تغليب العنصر البربري على العربي، حتى يسهل صهر العرب في البربر، وأخيراً يهدف هذا الإثبات إلى حمل السلطات الفرنسية على تقديم يد المساعدة في تطبيق خططهم التبشيرية (وعلي، 2009، ص59)

*** الحالة المدنية:**

شدد الفرنسيون على ضرورة إنشاء سجلات الحالة المدنية فصدر قانون 23 مارس 1882 (وهو القانون نفسه الذي أسس للحالة المدنية في فرنسا) ينص على إعلان الولادة، الوفاة، الزواج، والطلاق بشكل منتظم في سجلات ويعاقب كل من تهاون من ضباط الحالة المدنية أو الخواص. ولكن كان هناك قبلها تخوف من الاقتراب من هذا الموضوع واستثارة الجزائريين يقول الحاكم العام شانزي (1873-1879) «إنه من الأهمية بمكان التوصل إلى التأسيس لحالة مدنية للأهالي وهي مهمة حساسة كونها تمس من قريب العادات الدينية للمسلمين وعلينا العمل بكل حذر (...) يجب علينا تجنب إثارة غضبهم أو حتى حساسيتهم» ويهدف تأسيس الحالة المدنية إلى استخراج الأهالي من جهلهم العميق لتمكينهم من أن يكونوا قابلين لتطبيق القوانين الفرنسية عليهم (حاجي، 2013، ص-ص:202-203) كما يتكلم المؤرخ آجرون عن استخدام الجزائريين للاسم الثلاثي وأن غالبيتهم يستعملون أسماء أنبياء وأسماء مركبة تحمل اسم الله كعبد الله، فالأسماء مكررة جداً وعددها محدود يقارب الألف فقط في الجزائر ولهذا فالغربيون ذوي العقلية الديكارتية يجدون أن هذا النظام غير عقلاني يضاعف تطابق الأسماء ويهدد بزوال أسماء الأجداد (آجرون، 2013، ص182) ويهدف هذا القانون إلى قطع جذور المجتمع وقطع العلاقات مع الماضي الإسلامي، وذلك بمنح ألقاب مثل الطريقة الأوربية، وتعمل هذه الألقاب على إبعاد الأفراد عن أصولهم وتنسيهم ماضيهم وانتمائهم وتفصلهم عن بعضهم في الدم والنسب، وهذا يؤدي إلى نتيجة لا تقل خطورة وهي تفكيك بنى المجتمع القبلي الجزائري، حيث يتم تحرير الفرد من الجماعة وسلطتها، حيث إن القانون هذا لم يشر إلى القبيلة بل اكتفى بذكر العائلة، وقد خلق القانون العقاري لسنة 1973 ظروفاً مواتية لإصدار قانون الحالة المدنية، حيث إنه تطلب إعادة هيكلة العائلة الجزائرية وذلك تمهيداً لتأسيس الملكية الفردية (زروق، 2014، ص122)

فقد تضمن قانون العقار 1873 الذي يتناول الملكية الفردية شرط امتلاك الأرض «كل سند ملكية ينبغي أن يتضمن إضافة اسم العائلة إلى الأسماء وإلى الكنيات التي يعرف بها

كل فرد من الأهالي مصرحٍ على أنه مالك في حالة ما إذا لم يكن له اسم ثابت فالاسم المختار يصبح هو اسم القطعة الأرضية، ... ولكن كيف سيسمى الذي يشتري أو يرث الأرض إذا كان مجرداً من اسم العائلة» (آخرون، 2013، ص184)

ولكن كباقي التشريعات والسياسات الفرنسية لم يتقبل الجزائريون هذا القانون نظرا لأنهم تخوفوا من التجنيد والتجنيس (آجرون، 2013، ص185)، فالتجنيس موضوع يتعلق بالقضاء الإسلامي والهوية الإسلامية، وقد بدأ بمرسوم 1865 حيث ارتبط بالتخلي عن الأحوال الشخصية الإسلامية (زروق، 2014، ص121) ولم يمر هذا القانون قانون الأحوال المدنية دون أن تتجلى فيه روح الكولونيالية العنصرية والمتعالية عن بقية الأعراق، وحتى المؤرخ الفرنسي "آجرون" يتكلم عن قضية الألقاب التي تثير السخرية والتي منحها الفرنسيون للجزائريين «أما في ما يخص منح الأسماء العائلية، فقد انتهت بين أيدي مفوضين يملكون من روح الدعابة والاستهزاء الكثير، فقد اشتهر أحدهم بمنح أسماء حيوانات بالفرنسية كألقاب للسكان الأصليين وكثيرون آخرون غيره من الذين أجادوا العربية رغم عنصريتهم أطلقوا عليهم أسماء حيوانات بالعربية، ألقاباً ساخرة أو كنيات مهنية ... ولكن تقارير المفوضين تؤكد بأنهم كانوا مجبرين في أغلب الأحيان على اختيار الألقاب لأن السكان لم يعيروا أدنى اهتمام لهذه العملية» (آجرون، 2013، ص189) رغم بشاعة فعل هؤلاء الإداريين لم يزد المؤرخ شارل روبير آجرون على وضعهم بالتمتع بروح الدعابة والاستهزاء.

*** القانون الأهلي:**

عاش الجزائريون تحت نظام تشريعي قمعي من مملكة 1830 إلى جمهورية 1848 والإمبراطورية الثانية التي طبقت النظام العسكري في الجزائر وخلال بداية حكم الجمهورية الثالثة، وهذه معالم هذا النظام:

- منح الصلاحيات الواسعة لقائد قوات الاحتلال.
- تتمتع هيئة المكاتب العربية (المنشأة بقرار وزاري مؤرخ 1 فيفري 1844) بصلاحيات واسعة خاصة بعد إصدار "بيجو" تعليمة بتاريخ 16 فيفري 1844 تنص على

فرض بعض العقوبات كالسجن والحجز والغرامات المالية على الجزائريين الذين يقومون بمخالفات في المناطق العسكرية.

– مواصلة إصدار القرارات والمراسيم والتعليمات التي تهدف إلى الإمعان في إخضاع المسلمين بتكوين لجان تأديبية في مختلف المناطق العسكرية وتثبيت محاكم جنائية بالقسم المدني يخضع لها الفرنسيون والجزائريون بشكل تمييزي (بليل، 2013، ص200)

وبعد سقوط النظام الإمبراطوري سنة 1870 تحولت الجزائر إلى الحكم المدني في ظل الجمهورية الثالثة وبالتالي الوقوع تحت رحمة المعمرين (بليل، 2013، ص202) فمثلاً أصدر الحاكم العام "غريغي" (1879–1881) سنة 1879 مراسيم تمنح صلاحيات للحكام الإداريين بالبلديات المختلطة وفرض عقوبات على الجزائريين والأخذ بمبدأ المسؤولية الجماعية. وكان هذا الإصدار للمراسيم بضغط من الولاة والمتصرفين الإداريين والمنتخبين الأوربيين وكذلك مشروع مرسوم يمنح الحق للحاكم العام بتطبيق قوانين استثنائية في المناطق الخاضعة للقيادة العسكرية، ويصفها آجرون (المحاكمات التي يقوم بها هؤلاء غير عادية لا تقوم على هيئة الدفاع والاستئناف) (بليل، 2013، ص204)

وبعد كل هذه المدة من احتلال الجزائر، وفي ظل الجمهورية الثالثة، احتاج السياسيون ورجال القانون إلى أداة دقيقة تساعدهم على توضيح الواجبات الكثيرة الواقعة على رعاياهم وحقوقهم النادرة، في مستعمراتهم وهذا لكي يتفادوا الصعوبات التي واجهوها أثناء الغزو فقاموا بإعداد نص وحيد يعرض وضعية الأهالي بوضوح ودقة، فجاء هذا القانون كعملية عقلنة لإجراءات تراكمت منذ 1830 في ظروف قانونية غامضة في أغلب الأحيان، ويُعتبر انجازاً يضاف إلى سلطات الحاكم العام ويكرس اقتراناً من نوع خاص بين الظروف الاستثنائية الطارئة (حالة الاستعمار) وبين قوانين الجمهورية الفرنسية، كما أنه قانون استُخلص منه قوانين خاصة بمستعمرات أخرى كالسينغال، والهند الصينية وكاليدونيا الجديدة، وقد أدمج بعد سنة 1889 في المسار الدراسي في كلية الحقوق الفرنسية (غرانميزون، 2008، ص312)، صدر هذا القانون المسمى "قانون الأهالي" وأصبح سارياً

بتاريخ 28 جوان 1881 ورغم طابعه المؤقت لمدة سبع سنوات إلا أنه تقرر تمديده على فترات حتى سنة 1914 (بليل، 2013، ص-ص:205-206) واستمر العمل به إلى غاية 7 مارس 1944 (غرانميزون، 2008، ص312) سعت الجمهورية الثالثة في عهد "شانزي" إلى إخضاع جل أراضي العرب إلى سيطرة الحكم المدني وقد تم تحويل مليون جزائري إلى التراب المدني لتصبح مواد هذا القانون سلاماً فعالاً في يد ممثلي المستوطنين الإداريين من حاكم عام وولاة وحكام إداريين (بليل، 2013، ص206) واحتوى هذا القانون على 41 مادة مست جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية (بليل، 2013، ص209):

- مخالفات النظام العام والأمن العمومي.
- الأفعال المضادة للإدارة وأعوانها بكلام جارح.
- أقوال معادية لفرنسا في المجال السياسي.
- مخالفات اقتصادية كعدم دفع الضرائب والمتاجرة غير المرخصة في الأسواق وبيع الحيوانات بدون رخصة.
- مخالفات اجتماعية وإدارية كإهمال الحالة المدنية وعدم امتلاك رخصة السفر ودفتر التشغيل ورخصة الحراسة الليلية ...الخ

ويلخصه عثمان سعدي في: «معاقبة كل من قام بدون رخصة بالسكن خارج الدوار، أو بمغادرة الدوار أو باجتماع لأغراض دينية أو بالتسول أو بإهانة موظف السلطة، أو بعدم تلبية استدعاء ولو كان شفوياً أو بعدم المشاركة في أعمال السخرة التي تقررها السلطة، وأخطر ما تضمّنه هذا القانون هو المسؤولية الجماعية فأي جنحة أو جريمة يرتكبها فرد تتحمل قبيلته كلها المسؤولية» (سعدي، 2013، ص642)

وقد هدفت هذه الإجراءات بحسب الباحث محمد بليل إلى إخضاع الجزائريين عبر:

- الحفاظ على الأمن في الجزائر وتحطيم معنويات الجزائريين وكذلك إبعادهم عن بعضهم البعض من خلال منع الولائم والمناسبات التي يجتمع فيها الناس، وذلك بواسطة المواد التي منع التجمعات لأكثر من 20فرداً .

- إعطاء الهيبة والمكانة لممثلي الإدارة الاستعمارية في المناطق العسكرية التي خضعت للتراب المدني، كي لا تبدو السلطة ضعيفة أمام العسكريين، وكذلك الرغبة في الإمعان في فرض مظاهر الإذلال والخضوع على الجزائريين.

- الاستجابة لرغبات المعمرين من خلال تسخير الجزائريين لخدمة أغراضهم كأعمال السخرة ، والحراسة الليلية للغابات، وتوفير المُؤن وتسهيل مهام الأعوان.

- إثارة الفتن داخل المجتمع الجزائري بتكليف القياد وحراس البلديات بتسهيل مهام الحكام الإداريين بفرض العقوبات المختلفة على الجزائريين بالدواوير. (بليل، 2013، ص210)

أما العقوبات فقد لاحظ "لارشي" وَ "ركتنفلد" المختصان الشهيران في القانون الاستعماري خلال النصف الأول من القرن 20 أن العقوبات الخاصة بالأهالي وهي الاعتقال الإداري، والتغريم الجماعي والحجز، تشكل أغرب وأفحش مؤسسات التشريع الجزائري فهي عقوبات صادرة عن عون إداري وهو الحاكم العام وليس عن محكمة، وتستخدم في قمع أفعال ليست محددة تماماً كما أنها تفلت من تصنيف العقوبات المقبولة عادة فلا نستطيع إدراجها ضمن العقوبات الجنائية، ولا عقوبات الجنح ولا عقوبات الضبط البسيطة ولا حتى ضمن العقوبات السياسية ولا العقوبات المؤبدة ولا العقوبات المؤقتة ولا العقوبات الخاصة بالقانون العام. ومع أنهما يقولان هذا ويقران به إلا أنهما يعتبرانه حيلة عابرة ولكنها ضرورية بسبب الأهالي وميزاتهم، ومنه فمشروعيته ليست محل جدل أبداً (غرانميزون، 2011، ص141)

وبناء على هذا القانون فقد أصبح الجزائريون مطالبين جماعيا بتحمل مسؤولية أي خسارة مادية أو شوب الحرائق في الغابات، فيُغَرَّم الجزائري بخمسة عشر فرنكا أو يسجن لمدة خمسة أيام بأمر من المسؤول الفرنسي في حالة ارتكابه لمخالفة بسيطة، وإذا ارتكب مخالفة خطيرة فإنه يحال على محاكم خاصة تسمى المحاكم الرادعة أو محاكم الجرائم.

وللإدارة الحق بأمر من الحاكم أن تحتجز أو تطرد أو تسجن أي جزائري (سعد الله، 1992، ج2، ص88)

*** الملكية:**

كان المجتمع الجزائري مجتمعاً قبلياً يملك الأرض بشكل جماعي وهذه الملكية الجماعية قدر الفرنسيون أنها تعيق تطبيق القوانين الفرنسية كما رأينا سابقاً، ولذا فقد عمل على ترسيخ الملكية الفردية بدلها. ولا يقتصر ترسيخ الملكية الفردية على هذا الهدف فقط بل إن الفرنسيين حاولوا جاهدين لكي يقوضوا الوِحدة المجتمعية التي كانت تؤطر الجزائريين وتعيد تنظيمهم للقيام بثورات شعبية ضد فرنسا: «تعتبر الأرض بالنسبة للجزائريين مجالاً شاملاً تعبر عن هويتهم وذاتيتهم وخصوصياتهم وحتى القدسية حينما يتعلق الأمر بالجهاد لأنهم يمتلكونها بطريقة جماعية مكنتهم من تجسيد نفوذٍ اجتماعي حضاري وتاريخي، فتمثل الملكية بذلك الروح الجماعية للجزائريين في كل الميادين» (زروق، 2014، ص150)

كانت القبيلة الخلية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ذات الفعالية القوية في مصير البلاد، وهي عبارة عن وحدة متماسكة يجمعها جد واحد أو شيخ واحد وتراث مشترك ومصالح مشتركة، تعيش حياة السلم وحياة الحرب كوحدة ذات مصلحة خاصة. ولها ذكرياتها المكتوبة والشفوية وأساطيرها، ولها أيضا أحساب وأنساب يحفظها الصغير عن الكبير، حيث الفرد فيها عضوٌ ثابت وغير مستقل عنها فليس له أن يفعل شيئا أو يقوله خارج سلطة القبيلة وسلطة شيخها الذي يعتبر في مقام الأب الأكبر للجميع (سعد الله، 2009، ص112).

واستخدم الفرنسيون مصادرة الأراضي كعقاب للقبائل المتمردة من جهة وكسبب مُغرٍ للاستيطان، وبحسب كمال كاتب فإن الاستيطان عرف بطئاً أثناء عشرية 1860 ولكنّ حدثين مهمين ساهما في تنشيط الاستيطان أو الاستعمار الرسمي كما يسميه، فمن جهة خسارة فرنسا لمنطقة الألزاس لورين لصالح ألمانيا في الصراع الفرنكوبروسي وقد قضى 5000 من بين 8000 جندي أهلي جزائري في هذه الحرب ومن جهة أخرى توسعت مصالح الأملاك العقارية للاستعمار بعد تمرد القبائل سنة 1871 حيث حجزت فرنسا

الأراضي التابعة للعشائر التي كانت سببا في هذا التمرد، وعليه فقد تقرر منح مئة ألف هكتار من خيرة الأراضي إلى ألزاسي لورين الذين رفضوا الاحتلال الألماني، حيث استقر منهم 1183 عائلة في الجزائر وغادرت منها 277 عائلة في نهاية القرن. (كاتب، 2011، ص238)

ومن سنة 1871 إلى سنة 1879 أنشئت 198 قرية، كما وُسِّعت 162 أخرى إلى جانب 81 منطقة تم تحويلها إلى مزارع معزولة، وهو ما سمح بتوطين 30 ألف معمر ومنذ 1871 إلى 1881 استصلحت 264 قطعة أرضية ووزعت، وقد توزع هؤلاء المعمرون الجدد على السواحل الشرقية للمتيجة والسهول الكبرى في بلاد القبائل وكذلك استعمار وادي الشلف وسهل سيدي بلعباس (كاتب، 2011، ص238)

إن هذه الإجراءات لا شك أنها تؤثر على قطاع الفلاحة لدى الجزائريين وكذلك تربية المواشي، وهذا ما سينعكس على الحالة الاقتصادية للعائلات الجزائرية، ومع تدهور حالة الأهالي الاقتصادية فإنهم يلجؤون لبيع أراضيهم على أمل إعادة شراء أرض بمجرد أن تتحسن أحوالهم المادية ولكن هذا لم يتم بسبب المضاربة التي كان يقوم بها الأوربيون، ففي عمالة قسنطينة كان الأوربيون يستفيدون من عملية شراء الأرض ثم إعادة بيعها للجزائريين بمتوسط 56.72 فرنك في الهكتار الواحد، وفي عمالتي وهران والجزائر كان يهدف المعمرون من شرائهم الأرض إلى الاحتفاظ بها، ولكن لم يمنع هذا حدوث مضاربة واستفادة من 98.28 فرنكاً للهكتار الواحد في عمالة الجزائر و 97.70 فرنكا في عمالة وهران. وقد باع الجزائريون ما مساحته 299.115 هكتارا في فترة 1877-1885 أي في تسع سنوات فقط، مقابل شراء ما مساحته 25.313 هكتاراً فقط (زروق، 2014، ص160)

من بين نتائج هذه السياسة انتشار المجاعات في معظم مناطق الجزائر في شتاء وربيع سنة 1897، حيث اقتات الجزائريون بجذور النبات والنخلة ونفايات الخضراوات، فأجبروا على بيع أراضيهم أي حقهم في الأراضي المشتركة، وبيع ما مساحته 58.891

هكتاراً خلال سنتي 1897–1898 بينما لم يشتروا في تلك الفترة إلا 16.521 (زروق، 2014، ص164)

في سنة 1883 كان المسلمون يملكون 8188410 هكتاراً وفي سنة 1903 أصبحوا يملكون 5791255 هكتاراً فقط أي 29% في أقل من 20 سنة. كما تناقصت رؤوس الماشية من 8 ملاين خروف سنة 1865 إلى 6.3 سنة 1900 وسقط دخل تربية المواشي بـ 50% خلال 15 سنة. وإضافة إلى هذا فقد تدهورت مردودية الهكتار الواحد في القمح الصلب من 4.1 قنطار/هكتار إلى 3.7 قنطار/ للهكتار، فقد أنتج الجزائريون 80% إنتاج القمح سنة 1880 و72% سنة 1900 و44% سنة 1938 وهذا بسبب ضياع الأراضي الجيدة لصالح المعمرين ورداءة المساحات التي يزرعها الجزائريون وبعد أن جُرِّد الجزائريون من ممتلكاتهم أصبحوا يشكلون فئة اليد العاملة الزهيدة المستغلة من طرف المعمرين، فكانت أجورهم أجوراً زهيدة أقل من أجور الرعاة أو مستثمري الملكيات الصغيرة. وهكذا فإن تطور الملكية الاستعمارية تسبب في تكديح القرويين ففي 40 سنة زادت الطبقة الكادحة 3 مرات (مهساس، 2007، ص–ص:114–115)

5/ إجراءات هدم البنية الاجتماعية في بعدها الأعراق:

*** العرب والبربر:**

اهتم الفرنسيون بالأعراق الموجودة في الجزائر وبدراسة الثقافات المختلفة الموجودة وهذا لسببين رئيسين وهما: تبرير احتلالهم للجزائر واستغلال المعطيات عن هذه الأعراق في تثبيت وجودهم وقد كان للبربر والعرب واليهود سياسات فرنسية خاصة بكل إثنية.

وحسب آجرون أول فضولي اهتم بالعنصر البربري هو القس رانيال من خلال تسجيله للملامح الأساسية للخصوصية البربرية وحسب آجرون فإن هذا الفضول توالى في الفترة (1840–1857) وتعزز مابين (1860–1870) ثم ذاع صيته مابين (1871–1891) (حاجي، 2013، ص302)

وقد غطت الاثنية المركزية الأوربية المزهوة بنفسها على أعين الفرنسيين فطفقوا يتحدثون عن الأهالي ويصفونهم بأبخس النعوت وأخسّها يقول غافاريل: "لا الرومان ولا الأتراك نجحوا في تغيير العرب الذين بقوا متمردين على التطور، ما زالوا على حالهم الأول ولم يتغير فيهم شيء عبر القرون" وكان مثل معاصريه واثقاً من أن العرب في شمال إفريقيا ينتمون إلى الشعوب التي كُتب عليها التخلف الأبدي لأنها لا تملك القدرات الضرورية للهروب من مصيرها ذلك. (غرانميزون، 2008، ص34)

ومما استدلوا به على عدم قابلية العرب للتطور هو ما ذكرته إحدى الصحف اليمينية في الذكرى المئوية للاحتلال الفرنسي للجزائر «لا يمكن أن نخلق فرنسي من جزائري ومن قبائلي، وهذا غير مرغوب فيه، التقاليد تخلق بين الأصلين شقاً لا يمكن اختراقه» (إلياس، 2013، ص177)، وكذلك تصريح "أونجيلولي" مردّداً مثلا شعبياً جزائريا: «ضع في قدر كبير رومياً ومسلماً، واتركوه يطهو لمدة مئة سنة، عندما تخرجه من النار فإن الحسائين سينفصلان» (إلياس، 2013، ص177)، وفي سنة 1932 يقول "ستيفان غسيل" الأستاذ في كوليج دوفرونس أن ثمة شعوباً جديدة نشأت من عملية انصهار ناجحة ذاب فيها الشعب المستعمر في الشعب الغازي أما في الضفة الجنوبية للبحر المتوسط فقد استعصى الأمر، ويفسر كلامه هذا بأن الاندماج استحال ويستحيل لأن بريق الحضارة وضع فوق الموجود الأصلي دون أن يتغلغل في أعماقه فلم يؤثر فيه إلا قليلاً (غرانميزون، 2008، ص34)

ويرثي "غسيل" نفسه آثار الرومان: «... جميلة، تيمقاد وتيبازة شهدت حياة صاخية وكانت في قمة الحيوية أثناء تواجد الأسلاف ... أما اليوم فهي تعرف خمود وفتور المشرق» (حاجي، 2013، ص98) ويؤكد "الانسان" في كتاب مهم نشره في نهاية القرن التاسع عشر أن العربي كان معروفاً حتى في زمن موسى بأنه متكبر وعنيف قد ألف الحرب والقتال وأنه مازال على حالته تلك إلى اليوم كما يظهر من ملبسه ومسكنه وطبائعه، (غرانميزون، 2008، ص38) ومن بين الخصائص الذهنية التي وضعها العلماء للأهالي: الكسل فهو بحسبهم سبب جمودهم وسوء علاقتهم بالآخرين، وكذلك العرب يحتقرون القوانين ويعيشون

مثل التتار لا قانون لهم ولا حضارة ولا مجتمع تقريبا، ويؤكد المختصان الشهيران في القانون الاستعماري خلال النصف الأول من القرن 20 لارشير و ريكتنفالد أن الأهلي إنسان كسول أساسا، وأن ما يلاحظ من سيئات مشينة وميله للسرقة والنهب والكذب المعيب ما هي إلا نتائج كسله الذي لا شفاء منه، كما يؤكدان أن الإحصائيات تؤكد أن تفشي الجريمة في الجزائر يقدر بثلاثة أضعاف على الأقل مما هي عليه في فرنسا (غرانميزون، 2008، ص45)

وبالنسبة لآخرين، كما يقول المؤرخ غرانميزون فإن انتقاد العرب يسمح بمقارنة مع القبائل (جنس الأمازيغ) فتبرز المقارنة مساوئ العرب ومحاسن القبائل (غرانميزون، 2008، ص46) ويصف طوكفيل العرب والبربر في رسالة له عن الجزائر سنة 1837 بأن بلاد القبائل صعبة التضاريس يصعب السيطرة عليها عسكرياً ولكن انغلاق هذه البلاد في وجوهنا يـُبقِي روحَهم مفتوحة أمامنا والنفاذ إليها يسيراً، ويضيف أن القبائلي إنسان إيجابي فعال يعمل بالتجربة ويتقيد بها في المواقف التي يتعرض لها وهو أقل حمية دينياً وتحمساً من العربي وأن الفرد هو كل شيء عند القبائل في حين أن المجتمع عندهم لا قيمة له تقريباً وهم أبعد الناس عن الخضوع الجماعي لسلطة الحاكم الواحد البارز في صفوفهم، ويضيف أن القبائلي شغوف بتعاطي ما طاب له من ملذات الدنيا المادية الحسية وهو ما من شأنه أن يفتح لنا الأبواب على مصراعيها للامساك به والنفاذ إليه كما أن القبائل يتبادلون معنا تجارياً تبادلاً مربحاً، ويعجبون إعجاباً شديداً برقينا ويتمتعون به، ولهذا فيمكننا سلب ألبابهم وإبهارهم وتهذيب أنفسهم بفنوننا وليس بأسلحتنا وإننا إذا نجحنا في إقامة علاقات وثيقة وهادئة بيننا وبينهم كي لا يشكّوا في طموحنا ثم عاملناهم بتشريع بسيط يحميهم وذويهم فسيسعون أكثر منا إلى تجنب الحرب، وستتحول آراء وأعراف القبائل بدون وعي منهم وتتساقط الحواجز بيننا وبينهم بصفة تلقائية (زيكي، 2008، ص-ص:77-79)

ويواصل طوكفيل كلامه عن العرب ولكن بصيغة مختلفة، قائلاً التصرف حيال العرب أكثر تعقيداً وصعوبة فهم لا يستقرون في مكان معين، وروحهم أشد حراكاً من

سكناتهم ولأنهم يتمسكون بالحرية بشدة يفضلون الاطمئنان إلى سلطة حاكم قوي يتظللون به متطلعين إلى تشكيل أمة كبيرة شامخة، واندفاعهم الظاهر نحو الأمور الحسية لا ينسيهم أبداً السعي وراء المتع الروحية اللامادية لكمال شأنها في نظرهم، وفي كل لحظة تأخذهم خيالاتهم وتحلق بهم صوب بعض المثل الخيرة العليا وتهديهم إلى تحقيقها ويضيف طوكفيل أنه الاهتمام مع القبائل ينصب حول مسائل العدل المدني والتجاري، بينما تتوجه الانشغالات مع العرب نحو المسائل السياسية والدينية. وعليه فيقترح البدء منذ اللحظة بتسيير شؤون بعض العشائر العربية بصفة مباشرة بينما يبقى البعض الآخر من هذه العشائر في هذا الظرف الراهن تحت ممارسة نفوذنا عليه بصفة غير مباشرة (زيكي، 2007، ص–ص:79–80)

ولاستمالة البربر ابتدع المحتل ما يسمى "بالنظرية السّلتية" «في أوربا وإلى غاية رجل الحفريات فإن السلتي يمثل النموذج للمحتل الأول للساكن الأصلي، وبهذه النظرة فالوجود الفرنسيفي الجزائر ليس عنصراً دخيلاً على المنطقة بل عودة لمحتل شرعي باعتباره سابقاً للمحتل العربي» كما توصل باحثون اثنولوجيين وانثروبولوجيين إلى أن القبائلي يمكن تصنيفه ضمن سلم السلالات العليا لأن الانثروبولوجيا أثبتت امتزاج دم القبائل مع دم الأوربيين القادمين من الشمال وأن العنصر الأشقر موجود فيهم عن طريق الوراثة فالقبائلي يعيش في الجبال ويقطن منازل ويخدم الأرض، وهو ذو بشرة بيضاء وشعر أشقر وعيون زرقاء نتيجة لامتزاجه بأعراق الشمال (حاجي، 2013، ص–ص:202–204)

إن هذه المعطيات وهذه الايديولوجيا التي تفرز هذه الأحكام جعلت الفرنسيين يعملون على ما سماه المؤرخ الفرنسي "أسطورة القبائل" وسنتعرض لها بتفصيل في فصل قادم.

ومن جهة أخرى سُّت فرنسا كثيراً بمنطقة بني ميزاب وسكانها، فإذا كان العرب والبربر مختلفان عرقياً فإن الميزابيين مختلفون عن العرب مذهبًيا وهو ما أكدت عليه فرنسا كثيراّ . (سعد الله، ج1، ص462)

*** اليهود:**

هذا بالنسبة للعرب والبربر،أما بالنسبة لليهود فقد صدر قانون 1865 فرق بين الجنسية والمواطنة، فالجزائريون واليهود أصبحوا بمقتضاه فرنسيين بالجنسية ولكن ليسوا مواطنين بل هم رعايا ولا تُمنح المواطنة إلا لمن طلبها فردياً بعد التخلي عن الأحوال الشخصية وعدد اليهود سنة 1865 لم يجاوز 37000 في كل الجزائر ولم يطلب منهم التجنيس أي المواطنة خلال أربع سنوات (1865-1869) إلا 144 شخصاً. وهذا لأنهم كانوا متمسكين بدينهم وعاداتهم وكانوا يخافون من الاضمحلال في حال تجنسهم (سعد الله، ج1، 2009، ص239) وقد كان هناك صراع بين المستوطنين الأوربيين والعسكريين الفرنسيين فكل طرف منهما أراد بسط نفوذه على الجزائر، ولكن كانت السيطرة دائما للعسكريين الذين استعانوا بالمكاتب العربية لإقامة جسور بينهم وبين الجزائريين، وما إن حلت سنة 1870 وانحدر الجيش في الصراع الفرنكوبروسي وخاصة معركة سيدان حيث ألقي القبض على الإمبراطور الثالث من قبل الألمان حتى مالت الكفة لصالح المستوطنين الأوربيين الذين استولوا على السلطة وأصبحوا هم من يسيرها ويحكمها بأسلوبهم الخاص حتى نوفمبر 1954 (بوحوش، 2008، ص152) وكان المفكر والمحرك لهذه المخططات (مخططات المستوطنين) هو أوغست ورنير August warnier الذي كان يؤمن بفكرة نظرية الإدماج التدريجي للجزائريين في المجتمع الأوربي، وتتلخص خطته في:

- التمثيل النيابي للمستوطنين الأوربيين في البرلمان الفرنسي.
- إقامة حكم مدني (بدلاً من الحكم العسكري).
- إنشاء مجلس أعلى للحكومة يتكون من شخصيات منتخبة.
- إعلان التل منطقة مدنية يحكمها الولاة ورؤساء الدوائر.
- السماح للمحاكم الفرنسية بالنظر في القضايا الجنائية.
- عدم السماح للعرب أن يشتروا الأراضي التي تصادر منهم.

– عدم الاعتراف بأراضي الأعراش وإقامة نظام للملكية الخاصة الفردية. (بوحوش، 2008، ص 153)

بعد هزيمة نابليون الثالث والإطاحة بحكومته في 02 سبتمبر 1870، جاءت حكومة الدفاع الوطني لتتخذ إجراءات خطيرة لصالح المستوطنين الأوربيين في الجزائر وتحقيق مطالبهم حيث تزّعم هذه التغييرات "أدولف كريميو" وذلك بإصدار 36 مرسوماً يتعلق بالجزائر وانتقال السلطة من يد العسكريين إلى المستوطنين الأوربيين، وأهمها هنا في هذه اللحظة هو المرسوم الصادر بتاريخ 24 أكتوبر 1870 والمعروف بمرسوم كريميو وهو الذي سمح فيه لليهود أن يحصلوا على الجنسية الفرنسية والتمتع بجميع الامتيازات التي يخولها القانون للرعايا الفرنسيين دون أن يتخلوا عن عقيدتهم أو حقوقهم المدنية (بوحوش، 2008، ص 156).

وهنا نلاحظ أن قانون المواطنة يمارس ميزاً بين الجزائريين فالمسلمون لا يحصلون على الجنسية الفرنسية أي المواطنة كاملة الحقوق إلا بتخليهم عن قانون الأحوال الشخصية كما لاحظنا سابقاً أما اليهود فيمكنهم أن يصبحوا مواطنين فرنسيين دون التخلي عن عقيدتهم بموجب هذا القانون.

وأدولف كريميو من زعماء اليهود أصبح وزيراً للداخلية ومسؤولاً على شؤون الجزائريين بعد انتزاعها من وزارة الحربية واشتغل بالجزائر وكأنه متفرغ لها فقط كما يقول المؤرخ أبو القاسم سعد الله أن تجنيس اليهود جماعياً تم دون استشارتهم عملٌ استغربه الفرنسيون قبل الجزائريين، وكذلك استغربه اليهود لعدم طلبهم الجماعي للتجنيس وقيل عن "كريميو" أنه كان ديمقراطياً جمهورياً ومحامياً يهودياً ورعاً طامحاً إلى تحرير الجماعات اليهودية من المشرق وكان ناشطاً في الحركة الإسرائيلية العالمية، فقد نشط الجمعية الإسرائيلية المركزية في فرنسا و أنشأ "الاتحاد الإسرائيلي العالمي" وكان ينظر إلى يهود الجزائر ويعتبرهم من الجماعات اليهودية الشرقية البائسة وعملت الجمعية الإسرائيلية المركزية إلى إدخال اليهود في الحضارة

الأوربية الحديثة وقد قيل أنه زار الجزائر مالا يقل عن اثنتي عشر مرة لإقناع يهودها بقبول فكرة التجنيس (سعد الله، 2009، ج1، ص239)

لكن تخوف اليهود من اضمحلالهم جعلهم مترددين حيال هذا القانون بل هناك من عارضه فظهرت حركة للمطالبة بإلغائه ويقول أبو القاسم سعد الله عن زعيم هذه المعارضة "لامبريخت": «وكاد ينجح لولا استخدام "كريميو" سلاحاً آخر مازال اليهود يستخدمونه إلى اليوم وهو سلاح المال والإعلام، فقد كانت حكومة فرنسا في حاجة إلى القروض لتسديد ديونها لألمانيا وتحرير نفسها من الإهانة والهزيمة، وكان "كريميو" بيده مفتاح البنوك ولاسيما بنك روتشيلد فقدم هذه القروض في مقابل الإبقاء على قرار التجنس. كما أن كريميو قد استغل الصحافة الليبيرالية وثبط النواب عن طريق الرأي العام بحملة للإبقاء على القرار أيضا» (سعد الله، 2009، ج1، ص240)

- **خلاصــة:**

حاولنا في هذا العرض الموجز أن نستقصي الجوانب التي استهدفها الاستعمار في تفكيكه للمجتمع الجزائري من أجل إحكام السيطرة عليه والحفاظ على الأرض الجزائرية فرنسية إلى الأبد، وقد لاحظنا أن العناصر الثقافية التي ركز عليها هي الدين الإسلامي واللغة العربية، أما الدين فلأنه كان ينظم حياة الناس ويقدم المعايير والقيم الواجب إتباعها وذلك ما نجده في الشريعة الإسلامية (عقيدة ، فقه، أخلاق)، كما أنه يسهر على تطبيق هذه المعايير بواسطة جهاز القضاء فيحفظ الحقوق ويؤديها لأهلها ويفك النزاعات ويفصل فيها ويوفر الردع اللازم للمخالفين، فعلمت فرنسا على الحيلولة بين الجزائريين والإسلام باستهداف المسجد وهو مؤسسة تنشئة جماعية، ومكان للتعليم لمختلف الأعمار والفئات، واستهداف مؤسسة القضاء الإسلامي وبخاصة كما رأينا الأحوال الشخصية، واستهدف أيضا الشخصيات الرمزية كالعلماء ومعلمي القرآن تهجيرا وقتلا في المعارك.

وكان لهذه السياسة آثار على اللغة العربية حيث إن التعليم الديني كان يتم بها، وهي تحتل في الإسلام مكانة مهمة إذا هي لغة القرآن وبها تؤدى الصلوات والخطب، وسنرى ما حصل للتعليم في فصل قادم.

وإذا كان الإسلام يشكل في جزء كبير منه مرجعية معيارية أي ثقافية تنظم حياة الجزائريين، فقد كانت السبب الرئيس والعامل الثقافي المشترك لكل المقاومات الشعبية في القرن التاسع عشر إضافة إلى عامل اجتماعي آخر وهو التنظيم القَبلي، فعملت فرنسا على القضاء على بنية القبيلة كإطار منظم للمجتمع وللمقاومة وذلك بالقضاء على الملكية الجماعية، والعقاب والتغريم الجماعيين، وفرض مناطق محددة للإقامة، وتشجيع الملكية الفردية، كما استخدمت فرنسا سياسة الأرض المحروقة وفرضت الضرائب الثقيلة من أجل تفقير الأفراد. وترسيخ الحالة المدنية كإطار جديد لتعريف الأفراد

وعملت فرنسا كذلك على تمزيق اللحمة بين أطياف المجتمع الجزائري وذلك باستخدام نظريات علماوية كالنظرية السلتية لترسيخ المقولات القائلة بوجود شرخ بين العرب والبربر

وتقارب بين البربر والأوربيين يقوم على الدم، وتميُّزِ البربر عن العرب من حيث الصفات الجسمية والسلوكية، فالبربر قابلون للتحضر في حين أن العرب همج لا يمكنهم التحضر أبدا. وأرسلت دعاويها بأنها جاءت لتحرر البربر المسيحيين منذ عهد الرومان من العرب الغازين.

وبهذا فقد عملت فرنسا على نزع ثقافي عنيف وهو ما يسميه روجي باستيد بالتثاقف القسري مستهدفة العناصر الثقافية والبنى الاجتماعية التي تترتب عليها وكذلك الأرض، فاستهدفت القيم والمعايير الجمعية (الإسلام) والجماعة (القبيلة) والإنسان في وجوده (تفقير وتجويع) وفي عِرْقه (بث النزاع بين العرب والبربر) وحتى المجال الفيزيائي لهذا المجتمع (الأرض).

- مراجـع الفصل:

1. أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية 1830-1900، الجزء الأول، ط2009، عالم المعرفة، الجزائر.
2. أبو القاسم سعد الله(1992)، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2 (1900-1930)، ط4، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
3. أحمد مهساس(2007)، الحقائق الاستعمارية والمقاومة، دار المعرفة، الجزائر.
4. أوليفي لوكور غرانميزون(2008)، الاستعمار والإبادة (تأملات في الحرب والدولة الاستعمارية)، ترجمة: نور الدين بوزيدة، دار الرائد للكتاب، الجزائر.
5. أوليفية لوكور غرانميزون(2011)، في نظام الأهالي، ترجمة: العربي بوينون، منشورات السايحي، الجزائر.
6. سعيد بوخاوش(2013)، الاستعمار الفرنسي وسياسة الفرنسية في الجزائر، دار تفتيلت للنشر، الجزائر.
7. شارل روبرت آجرون(2013)، المجتمع الجزائري في مختبر الإيديولوجية الكولونيالية، ترجمة: محمد العربي ولد خليفة، ط2، منشورات ثالة، الجزائر.
8. عثمان سعدي(2013)، الجزائر في التاريخ، ط 2013، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
9. علي زيكي(2016)، كتابات طوكفيل عن الجزائر (1837-1847)، تمهيد دحو جربال، ط1، دار الجائزة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر.
10. عمار بوحوش(2008)، التاريخ السياسي للجزائر، البداية لغاية 1962، ط3، دار البصائر، الجزائر.
11. فريد حاجي(2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر 1837-1937م: المنطلق-السيرورة-المآل، دار الخلدونية، الجزائر.

12. كمال كاتب(2011)، أوربيون، أهالي، ويهود بالجزائر، 1830–1962، تمثيل وحقائق السكان، ترجمة: رمضان زبدي، دار المعرفة، الجزائر.
13. محمد الصالح الصديق(1999)، الجزائر بلد التحدي والصمود، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر.
14. محمد الصالح الصديق(1999)، الجزائر بلد التحدي والصمود، موفم للنشر والتوزيع الجزائر.
15. محمد الطّاهر وعلى(2009)، التعليم التبشيري في الجزائر من 1830–1904 دراسة تحليلية تاريخية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (مكتبة القاهرة)، الجزائر.
16. محمد بليل(2013)، تشريعات الاستعمار الفرنسي في الجزائر وانعكاساتها على الجزائريين 1881–1954، دار سنجاق الدين للكتاب، الجزائر.
17. نادية زروق(2014)، سياسة الجمهورية الفرنسية الثالثة في الجزائر 1870–1900، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
18. نايت قاسي إلياس(2013)، مئوية الاحتلال الفرنسي للجزائر وأثرها على الحركة الوطنية، دار كنوز الحكمة، الجزائر.

الفصـــل الخامس

التعليم في الجزائر أثناء الاحتلال وجينيالوجيا النخب

- تمهيد:

رأينا في الفصول السابقة ظاهرة الاستعمار عموما وظاهرة الاستعمار الفرنسي للجزائر خصوصا، وسنهتم في هذا الفصل بموضوع في غاية الأهمية وهو التعليم وأثره على النموذج الثقافي الجزائر المعروف قبل الاحتلال، وإن كان التعليم ليس وحده الذي أثر على هذا النموذج الثقافي، فقد رأينا في الفصل السابق عوامل أثر بها الاستعمار على البنية السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، ولكن سنركز على التعليم لكونه سينتج لنا نخبا سيكون لها التأثير في الموقف من الاستعمار وفي مرحلة ما بعد الاستعمار.

1/ وضعية التعليم قَبل الاحتلال:

*** الحضارة الإسلامية والتعليم في الجزائر:**

انتشر التعليم في الجزائر منذ دخول الإسلام على الأقل حيث اشتهرت مؤسسات ومراكز علمية ظهر فيها علماء شاركوا في إثراء الثقافة الإنسانية (غيات، 2002، ص14). وواكب الشعب الجزائري المسلم بقية الشعوب التي يشترك معها في اللغة والعقيدة الدينية في بناء الحضارة العربية الإسلامية منذ القرن الأول الهجري أي القرن السابع الميلادي، وانطلق في تشييد الحضارة الإسلامية بمختلف جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والتنظيمية والعمرانية والثقافية والفكرية والتربية التعليمية، وحقق إنجازات كبيرة منذ صدر الفتح الإسلامي وعلى مدى عهود الدول والإمارات الرستمية والفاطمية والزيرية والحمادية والمرابطية والموحدية والزيانية إلى نهاية القرن 15م ومطلع القرن 16م (حلوش، 2010، ص7)

فبرزت مراكز علمية: تيهرت، وقلعة بني حماد، وبجاية وقسنطينة وتلمسان ووهران وتنس ومازونة ومليانة وورقلة وبسكرة وعنابة وغيرها فكانت خلايا إبداع وتطور، وكان من بين أحياء بعضها حي الوراقين الذي يمارس فيه المثقفون حرفة التأليف والنقل والنسخ للكتب والمخطوطات مساهمين في توفير الكتب اللازمة لطلاب العلم (حلوش، 2010، ص7) ومن أمثلة هذه الحواضر مدينة بجاية التي أسسها الأمير الناصر بن علناس الحمادي في: 460هـ الموافق لـ 1067م ليتوسع عمرانها إلى واحد وعشرين حيّاً واثنان وسبعون مسجداً ومئة وخمسون ألف ساكنٍ وحمامات ودكاكين ووكالات وكتاتيب وورش لصناعة الخشب وبناء السفن والمراكب البحرية، وصناعة الأدوات الطينية والنحاسية والحديدية والحلي الفضية والذهبية وازدهرت فيها الزراعة، والعمران، وقامت بها مدارس ومعاهد علمية ذات شهرة ومساجد جامعة وزوايا صوفية عريقة، ونبغ فيها علماء أجلاء كان لهم رأي في الشريعة الإسلامية وشعراء وفلاسفة وعلماء توحيد ومنطق ولغويون مبرزون، ومحدثون أمناء ومدققون ومحققون في الرواية ومتصوفون في القمة ورياضيون مبتكرون وطلاب علم من الأندلس ومن بلاد فارس، ومن أوربا خاصة اليونان وإيطاليا وفرنسا (بوعزيز، 2009، ص-ص:

12-15) وبحسب رواية لأبي حامد الصغير المسيلي فقد كان في بجاية وحدها 90 مفتياً أواخر القرن السادس هجري، الثاني عشر ميلادي، وبها أطباء ورياضيون، ويذكر ياقوت الحموي بأنه حتى العوام، والُعمُي في بجاية كانوا يحفظون كتب البخاري والمدونة والموطأ والتلقين عن ظهر قلب ويشرحونها للناس من ذاكرتهم وترجم أحمد الغبريني في كتابه "عنوان الدراية في من عرف من العلماء في المئة السابعة ببجاية" لأكثر من مئة وعشرة من العلماء والفقهاء والأدباء، والأطباء والحكماء، والرياضيين والفلكيين والمتصوفة والفلاسفة والمناطقة والمحدثين واللغويين ممن أنجبتهم بجاية أو وفدوا إليها من أصقاع بعيدة ليستقروا بها ويسهموا في حركة الحضارة تعليماً وتأليفاً (بوعزيز، 2009، ص16) ومن أمثلة العلماء الجزائريين الذين ذاع صيتهم (حلوش، 2010، ص7):

- الحسن بن رشيق المسيلي (385-463هـ/995-1071م)ولُقّب بالقيرواني لإقامته الطويلة هناك، وهو الشاعر الأديب الناقد صاحب كتاب العمدة في صناعة الشعر ونظمه ونقده حيث وصفه ابن خلدون وقال بأنه لم يسبقه إليه أحد في ذلك. وتوفي رحمه الله في بلدة مازرة بصقلية التي دفن بها عام 1071م.
- ابن محرز الوهراني (توفي 575هـ/1179م) صاحب المنامات والمقامات وأبدع في الأدب التهكمي، وجارى فيه أبا العلاء المعري. وتجول في بلدان المغرب والأندلس وصقلية ومصر والحجاز والعراق والشام وفلسطين وتوفي قرب مدينة دمشق، وأشاد ابن خلكان وغيره به وبأدبه.
- يحي بن معطي النحوي الزواوي (564-628 هـ/1169-1231م) صاحب الألفية في قواعد منظومة النحو والصرف وهي التي فتحت الباب ومهدت الطريق لابن مالك النحوي ليؤلف ألفيته المشهورة وبقيت الألفيتان تدرسان في معاهد العلم والثقافة خاصة الأزهر والزيتونة والقرويين إلى النصف الثاني من القرن العشرين.
- أحمد بن قنفذ الخطيب القسنطيني (740-809هـ/1339-1406م) صاحب المؤلفات الكثيرة في مختلف الأغراض والفنون.

- يحي المازوني (توفي 803هـ/1478م) صاحب كتاب "الدرر المكنونة في نوازل مازونة" وهو عبارة عن موسوعة للفتاوى الفقهية على المذهب المالكي في ميدان التشريع الإسلامي، والذي استفاد منه تلميذه أحمد الونشريسي في وضع كتابه المعيار.
- عبد الرحمان ويحي بن خلدون واللذان ولدا بتونس سنة 732هـ وَ 734هـ بالترتيب وكان إنتاجهما الفكري والتاريخي في الجزائر فعبد الرحمان ألف مقدمة كتابه: العبر وجزءاً منه في قلعة بن سلامة قرب قرية فرندة غرب مدينة تيهرت الرستمية، ويحي ألف كتاب، "بغية الرواد" في ذكر الملوك من بني عبد الواد في مدينة تلمسان.
- أحمد الونشريسي (834-914هـ/1431-1508) صاحب كتاب المعيار وهو موسوعة في الفتاوى الفقهية وعلم التشريع الإسلامي والقضايا الاجتماعية يتألف من 12جزءاً ويعتبر مرجعاً لفقهاء التشريع الإسلامي وعلماء الاجتماع.
- الشيخ محمد بن يوسف السنونسي التوحيدي (توفي 895هـ/1490م) تخصص في علم التوحيد وألف فيه ثلاث كتب مشهورة: العقيدة الكبرى، والعقيدة الوسطى، والعقيدة الصغرى، وأصبحت هذه الكتب مرجعاً للدارسين المسلمين وبقيت تدرس بالأزهر والزيتونة والقرويين إلى النصف الثاني من القرن العشرين.

هذه بعض النماذج من أعلام من الجزائر أو ممن وفدوا إلى الجزائر وساهموا في الحركة العلمية.

وكانت المؤسسات التعليمية آنذاك هي المساجد والكتاتيب والمدارس، فأول مؤسسة يهتم بها المسلمون عند دخولهم مدينة ما هي المساجد ولهذا انتشرت المساجد باعتناق أهل الجزائر للإسلام وكانت تلقى بها كثير من الدروس الفقهية والعلمية ويقوم على المساجد أشهر علماء البلد، ومن المساجد التي اشتهرت بدورها التربوي الجامع الأخضر بقسنطينة، والجامع الكبير بالعاصمة، والمسجد الكبير بتلمسان وكذلك الكتاتيب انتشرت في الجزائر لتعليم الأطفال فهي أدنى مؤسسة تعليمية وتكون إما منفردة وإما ملحقة بالمساجد يقوم عليها

معلمين لتعليم القرآن الكريم إلى جانب تعليم أحكام الضوء والصلاة من فرائض وسنن، أما المدارس فتعتبر مرحلة متقدمة من تطور المؤسسات التربوية وظهرت متأخرة نسبيا في الجزائر ومن المدارس الأولى التي اشتهرت في الجزائر تلك التي أسست بتلمسان في عهد الزيانيين في القرن الثامن الهجري ثم أصبح تأسيس المدارس سُنَّة حميدة، وحسب ابن مرزوق فقد أسس السلطان أبو الحسن مدارس في الجزائر منها مدرسة العباد بتلمسان، وكان السلطان ابن حمو موسى بن يوسف (760-791هـ) أكثر السلاطين عناية بالمدارس فبنى مدرسة لما توفي والده أبو يعقوب يوسف سنة 763هـ وبنى مدرسة ثانية إكراماً لفقيهين هما أبو زيد عبد الرحمان وأبو موسى عيسى ابنا محمد بن عبد الله والمعروفين بابني الإمام حيث بنيت هذه المدرسة داخل باب كشوط بتلمسان (غيات، 2002، ص-ص:12-13)

وفي مطلع القرن العاشر الهجري السادس عشر ميلادي حلت الخلافة العثمانية بالجزائر، وقد اختلف المؤرخون هل التواجد العثماني بالجزائر احتلال أم لا «لقد ذهب عدد من المؤلفين الغربيين والمسلمين منهم الجزائريين خاصة إلى الحديث عن الدخول العثماني إلى الجزائر باسم استعمار عثماني واحتلال تركي وغزو تركي، إنه لمن الغلط... أن يوصف نفوذ الخلافة الإسلامية في الجزائر بما يطلق عليه الدول الصليبية الغازية فمن المعروف تاريخياً أن الجزائريين هم الذين استنجدوا بالخلافة الإسلامية ضد الغزاة الاسبان في القرن السادس عشر الميلادي» (زميرلين، 2013، ص12)

ولا يهمنا في دراستنا هذه التعرض لهذا الإشكال نظراً لكون العلاقة بين العثمانيين والجزائريين تمت داخل حدود الحضارة الإسلامية فلم يؤدِّ تواجد العثمانيين إلى صراع ذي طبيعة ثقافية حضارية بل بالعكس فقد شجع الأتراك بناء المؤسسات التربوية وساهموا في تمويلها بالأوقاف، وكذلك لم يتعرض العثمانيون للبنية السوسيوثقافية للمجتمع الجزائري، والصراعات أو الثورات التي قاومت العثمانيين كانت من طبيعة سياسية بحتة. كما أن العلاقة بين العثمانيين والجزائريين لم تكن علاقة كولونيالية كما عرفناها في فصل سابق، فقد اختلط العثمانيون بالجزائريين في المعاملات والزيجات ولم تكن بينهما علاقة ترابية عنصرية،

وكانوا في نظر الغرب صفا واحدا لهذا اشتدت الغارات والحروب الأوربية ضد العثمانيين وضد كل الأراضي الإسلامية ومنها الجزائر، حيث تحالفت البابوية والدول الأوربية ضدهم، واتسمت هذه الحروب بالروح الصليبية الحقودة لتتواصل من القرن 14م إلى نهاية الحرب العالمية الأولى، وهذا ما منع الأتراك والشعوب العربية الخاضعة لهم من مواكبة التطور الحضاري، كما ساهم الجزائريون في الدفاع عن الحضارة الإسلامية في هذه الحروب ورغم هذا لم تتقطع حركة الفكر والثقافة والتربية وإن كان التعليم تم بالشكل التقليدي الشائع وفي الإطار النظري في أغلبه وبدعم من العائلات العلمية للمؤسسات التربوية الخاصة كالزوايا والكتاتيب والمساجد الكبرى بإشراف كبار العلماء والفقهاء (حلوش، 2010، ص9)

وعرف العهد العثماني انتشار التصوف والرباطات والزوايا، وتأثرت المدارس سلباً نظراً لحاجتها إلى عناية خاصة من طرف المسؤولين ولكن كما أسلفنا فإن السلطات العثمانية كانت منشغلة بالحرب (غيات، 2002، ص16) وكان التعليم الابتدائي يقدم في الكتاتيب التي كانت منتشرة في كل حي وكل قرية، وغالبية الطلاب يتوقفون عند هذه المرحلة والتي تتوج بإجازة حفظ القرآن الكريم، ويتجه الطلاب الطموحين لمواصلة الدراسة إلى مراكز علمية سواء كانت مدارس أو زوايا أو جوامع وبخاصة تلك التي يقيم بها علماء مشهورون، وبينما يتجه الميسورون منهم والمغامرون إلى جامعة القرويين بفاس أو جامعة الزيتونة أو جامعة الأزهر فلم توجد جامعة في الجزائر كمثيلاتها لأن العثمانيين لم يهتموا بالتعليم بقدر اهتمامهم بالجانب الديني للمؤسسات التربوية (غيات، 2002، ص13) ومن بين المناطق التي اشتهرت في العهد العثماني بمدارسها تلمسان وقسنطينة والعاصمة ومازونة (غيات، 2002، ص17)

ومن العلماء الذين اشتهروا في الفترة العثمانية بحسب المؤرخ يحي بوعزيز (حلوش، 2010، ص11):

- عبد الرحمان الأخضري (920-983هـ/1514-1574م) عالم المنطق والبلاغة ومؤلف كتاب السلم المرونق في علم المنطق وكتاب الجوهر المكنون في ثلاثة فنون في علم البلاغة وظل يـُ درَّس في الأزهر والزيتونة والقرويين.
- الشيخ الفقيه مصطفى باش تارزي القسنطيني (توفي 980هـ/1572م) تولى منصب الفتوى على المذهب الحنفي والقضاء والخطابة له مؤلفات في فنون شتى وهو عالم صوفي جليل.
- أحمد المقري التلمساني (توفي 1041هـ/1632م) صاحب كتاب نفح الطيب في غصن الأندلس الرطيب وذكر وزيرها لسان الدين بن الخطيب الذي يعتبر موسوعة في الأدب والتاريخ والتراجم الأندلسية والمغاربية يتكون من 8 مجلدات.
- عبد الكريم بن الفكون القسنطيني (988-1073هـ/1580-1663) ينحدر من عائلة عريقة في العلم والأدب والرياسة، أثنى عليه تلميذه أبو مهدي عيسى الثعالبي الجعفري في كتابه كنز الرواة، وأثنى عليه كذلك العياشي في رحلته، تولى الإفتاء والتأليف والتدريس ثم اعتزل الناس ولزم بيته إلى وفاته.
- أبو مهدي عيسى الثعالبي (توفي 1080هـ/1669م)لُقـّب بعالم المغربين والمشرقين ومسند الدنيا في زمانه، تجول في الجزائر وتونس ومصر والحجاز ودرس هناك واشتهر، وحظي بتقدير لدى علماء مصر، وجاور بالمدينة مدة ثم توفي بمكة المكرمة.
- يحيى الشاوي (1041-1096هـ/1631-1685م) تجول في الجزائر وتونس ومصر والحجاز والشام وتركيا، وأجاز عدداً من العلماء خاصة في الاستانة له عدد مؤلفات في أغراض عدة ولُقـّب بعالم الربع المعمور.
- أبوراس الناصر المعسكري (توفي 1823) عالم موسوعي له مئة وستة وثلاثين مخطوطة بين قصيرة وطويلة منها 36 في الأدب و34 في التاريخ.

أما تمويل هذه المؤسسات التربوية فقد كان من الوقف، وهو عبارة عن أراضٍ أو هبات توقف على شؤون العبادة الإسلامية، فتصرف عائداتها على المساجد والموظفين المسلمين وأنواع أخرى من النشاطات الدينية وقدرت أحباس الجزائر العثمانية قبل الاحتلال الفرنسي بأربعين مليون فرنك وكان للجزائر منها 7 ملايين فرنك ينفق ربعها على مئة وخمسين مسجداً ، وقدرت الإحصائيات أن الجزائر العاصمة لوحدها كانت تحوي ثمانية آلاف عقار تابع للأوقاف، واهتم الجزائريون بالأوقاف فانتشرت نظراً لمحبي العلم وكثرة أهل الخير والمساهمة المعتبرة للحكام والمسؤولين، وتصرف هذه الأوقاف لفقراء الحرمين الشريفين والمرابطين والأندلسيين والشرفاء وفدية الأسرى الذين وقعوا في أيدي المسيحيين، وقدر المؤرخ أبو القاسم سعد الله أن ما يزيد عن ثلاثة أرباع الأحباس مخصصة باسم الحرمين الشريفين. (زميرلين، 2013، ص 34) .

*** التعليم قبيل الاحتلال:**

وقد ترك هذا الفعل التربوي الممتد منذ الفتح الإسلامي أثره على الناس، ويروي أبو العيد دودو في كتابه "الجزائر في مؤلفات الرحالين الألمان" بعض الصور عن حياة المجتمع الجزائري آنذاك التي عايشها هؤلاء الرحالة ، وإن كان قد نوه في البداية أن هؤلاء الألمان لم يكتبوا عن الجزائر حبا لها ولكن مراعاة لمصلحة بلادهم الاستعمارية ، ومن هذه الصور صورة الأسرى في الجزائر «أوضاع الأسرى في الجزائر كانت أفضل بكثير من أوضاع أمثالهم في البلدان المسيحية» (دودو، 1975، ص9) وكذلك صورة عن الأسرة الجزائرية إذ يقول فيلهم شيمبر (1804-1878): «وقد أتيح لي أن أراقب أسرة كانت تسكن بجواري، فحين يعود الرجل إلى البيت تستقبله الزوجة معانقة أياه مقبلة، وتجلسه قربها فوق الأريكة وتحدثه ويحدثها ويسرع الأطفال كذلك إلى أبيهم فرحين فيضمهم إلى صدره في حنان وحب ويأخذ في مداعبتهم» (دودو، 1975، ص12)

وصورة أخرى عن التعليم حيث يقول شيمبر: «لقد بحثت قصداً عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة غير أني لم أعثر عليه في حين أني وجدت ذلك في بلدان

أوربا فقلما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب» (دودو، 1975، ص13) وصورة أخرى عامة يقول فيها أن الشعب الجزائري لا يختلف عن بقية الشعوب من حيث أخلاقه وطبائعه فالخير والشر يجتمعان جنباً إلى جنب كأي مجتمع آخر، وأنه يفضل الجزائريين على سكان الشاطئ الأوربي للبحر الأبيض المتوسط لأنهم أكثر تديناً وثقافةً منهم، يستطيعون القراءة والكتابة ويحبون النظام والنظافة ويمارسون أعمالهم بجد ونشاط وصورة منتظمة ولا يبدون تعصباً فقد أعاروه ثيابهم وأدخلوه مساجدهم والتفوا عليه ليسلموا عليه سائلين عن أحواله، وهم لا يرضون التعدي على حرماتهم وتقاليدهم الدينية ويضيف أن معاشرتهم في البداية تتسم بالبرودة ولكن سرعان ما يكتشف الإنسان طبيعتهم ولطفهم وأخلاقهم النبيلة وفضائلهم الحميدة (دودو، 1975، ص17) وفي صورة أخرى نقلها موريتس فاغنر عالم الطبيعة والرحالة الألماني عن عزة الجزائريين وأنفتهم: أن كلمة الجزائر كانت تعني "الغازية" وحين يسأل المرء أهل البلاد لماذا سميت الجزائر بالغازية فكانوا يجيبونه: "لأنها أخضعت المسيحين". وينقل النقيب السويسري فون مورالت لزميله موريتس فاغنر رواية لقاء الأمير عبد القادر بالجنرال بوجو حيث أهان الأمير عبد القادر الجنرال بيجو، فقد كان الأخير ينتظر أن يحضر إليه الأول ولكن الأمير امتنع واضطر الجنرال للذهاب لملاقاة الأمير ويرجح فاغنر أن عدم حضور الأمير لم يكن بداع الخوف من الخديعة بل كان حسبه لأنفة الأمير، فلم يرض أن يذهب هو بنفسه للجنرال لأنه في نظره أقل منة مرتبة إضافة إلى تفاصيل أخرى تظهر هذه الروح الأبية للأمير وجيشه والحرج الذي وقع فيه بيجو بخلاف الرواية الفرنسية (دودو، 1975، ص-ص:40-54) وفي الكتاب صور كثيرة إيجابية وسلبية نقلها هؤلاء الرحالة الألمان لم تخلُ هذه الرواية من الذاتية الأوربية المستعمرة ولكنها كانت منصفة أكثر من الروايات الفرنسية التي رأينا جزءا منها في الفصل السابق.

وفي صور أخرى ينقلها الفرنسيون عن واقع التعليم في الجزائر غداة الاحتلال الفرنسي حيث يقول كمال كاتب أن طوكفيل وجه اتهاماً شديداً للأفعال الاستعمارية قائلاً أن المجتمع المسلم في إفريقيا لم يكن شعبا همجياً غير متحضر بل كان في تأخر وعدم اكتمال

حضاري حيث توجد عدة مؤسسات خيرية تمول النشاطات الخيرية والتربية العمومية (kateb، 2014، ص19).

ويقول دوماس مدير شؤون الجزائر سنة 1850 إن التعليم الابتدائي كان أكثر انتشاراً في الجزائر مما كنا نعتقد عموماً وقد أظهرت علاقتنا مع أهالي المقاطعات الثلاثة أن متوسط عدد الأشخاص من الذكور الذين يعرفون القراءة والكتابة يساوي على الأقل المتوسط الذي أعطته الإحصائيات عن أريافنا، فهناك حوالي 40% من دون شك، لكن إن لم يكن جميع الأطفال قد تعلموا القراءة والكتابة، فإنهم قد ذهبوا جميعاً إلى المدرسة وكانوا يستطيعون استظهار الأدعية وبعض آيات القرآن ولقد كان لجميع القبائل والأحياء الحضرية معلم مدرسة قبل الاحتلال الفرنسي، ويقدر دوماس عدد الشباب الذين يزاولون في المدارس القرآنية الدروس المتوسطة بـ 2000 إلى 3000 في كل مقاطعة من المقاطعات الثلاثة، وعدد الذين يتمكنون من دراسة علوم القانون وعلوم الدين بـ 600 إلى 800 (تيران، 2005، ص135)

وعند احتلال فرنسا للجزائر تغيرت الأوضاع كثيراً كما رأينا في الفصل السابق، وسنبين في ما يلي السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر.

2/ السياسة التعليميّة الفرنسيّة في الجزائر:

كانت فرنسا في بداية الاحتلال مهتمة بالعمل العسكري لفرض السيطرة على التراب الجزائري وقهر الثورات الشعبية التي كانت تندلع في كل مكان وخاصة ثورة الأمير عبد القادر الجزائري. وبهذا فلم تتفرغ لوضع خطة لنشر التعليم الفرنسي في الجزائر كما أنها لم تسمح للجزائريين بمواصلة تعليمهم في المؤسسات الموجودة قبل الاحتلال، وقد تباينت الآراء حول تعليم الجزائريين أو عدمه، فرأي يوصى بتعليمهم لكسبهم لصالح فرنسا لأن تركهم في الجهل يتسبب في ظهور المتعصبين الدينيين ورأي يخالفه معارضاً تعليمهم لأنهم أعداء يجب إبعادهم إلى المناطق النائية والصحراوية (حلوش، 2010، ص38).

ومع هذا فقد كانت المركزية الأوربية المتعالية ترى في التعليم التقليدي الموجود في الجزائر مكرساً للتخلف، كما أن التعليم الفرنسي لا يناسب الأهالي الجزائريين كونهم غير مؤهلين لتلقيه ولهذا «سعت فرنسا إلى إيجاد نوع من التعليم تخص به الأهالي الجزائريين والفي حسب سياستها يتماشى وطموحات الأهالي ثقافياً واجتماعياً واقتصادياً ... وأن المدرسة الفرنسية لن تقوم إلا على أنقاض المدرسة العربية التقليدية ... ومن ثم استهدف النظام الاستعماري القضاء على التعليم العربي في البلاد ومؤسساته (هلال، 2016، ص104)

*** تحطيم التعليم الجزائري:**

تم هذا التحطيم بعدة خطوات يجمعها أحمد بن داود في ما يلي (بن داود، 2017، ص38) :

- مصادرة الأوقاف المحبسة على المؤسسات الخيرية وأماكن التعليم والعبادة والتي كانت تُنفق عائداتها على المساجد والكتاتيب القرآنية والمدارس، وتمت المصادرة بقرارات ومراسيم متدرجة أسقطت عن الوقف مناعته وأخضعته لقوانين المعاملات العقارية الفرنسية، فاستحوذ النازحون الأوربيون على بعض الأوقاف والأراضي الموقوفة لتصبح ملكية خاصة لهم.
- غلق أو هدم عدة مدارس ومعاهد دينية وزوايا أو تحويلها عن مهمتها الأصلية، ومنها مدرسة القشاش ومدرسة الأندلس في الجزائر العاصمة اللتان هدمتا، وحول مسجد كتشاوة إلى كاتدرائية سنة 1832م وحولت مدرسة الجامع الكبير إلى حمام يملكه أحد المعمرين الفرنسيين وكذلك حُول مسجد سيدي محمد الهواري في وهران إلى مخزن عسكري وحُوِّل مسجد أحمد باي في قسنطينة إلى كنيسة، وحُول مسجد أبي الحسن المشاد في تلمسان إلى متحف. ويصف الدوق دومال هذه الوضعية «لقد ارتكزنا في الجزائر واستولينا على المعاهد الدينية وحولناها إلى دكاكين وثكنات ومرابط للخيل واستحوذنا على أوقاف المساجد والمعاهد وبذلك قضينا على العربية».

- مضايقة المدارس القرآنية والزوايا التي استمرت في نشاطها ووضع تشريعات قاسية تحد من فتح كتَّاب أو مدرسة قرآنية كقانون 30 أكتوبر 1886 ومرسوم 6 فيفري 1887 اللذان يخضعان هذه المؤسسات لرقابة. وكذلك مرسوم 16 أفريل 1852 الذي يتدخل حتى في طريقة اختيار المدرسين وكيفية دفع أجورهم، وكذلك مرسوم 8 أكتوبر 1892 الذي فرض قيوداً جديدة على الراغبين في فتح كتاتيب أو مدارس قرآنية فلا يتعدى عدد تلاميذ الكتاب 8 أطفال ولا يتم التحاقهم بالكتاب إلا بعد الانتهاء من دوام المدرسة الحكومية.
- اضطهاد العلماء وتشريدهم، فمن سلم من الموت في المقاومات الشعبية والحروب المعارك من العلماء، تعرض لضغوط ومضايقات من الفرنسيين فانتقل بعضهم إلى مناطق لم تخضع للاحتلال الفرنسي وهاجر بعضهم إلى الأقطار الإسلامية الأخرى، كالمغرب وتونس، والشام والمدينة المنورة ومكة المكرمة وتركيا وغيرها.
- نهب التراث العربي الإسلامي الذي عثر عليه جنود الاحتلال في المكتبات من مخطوطات ووثائق وكتب فأرسلوها إلى أصدقائهم وذويهم في فرنسا أو باعوها لتجار الكتب أو أتلفوها كما فعلوا مع مكتبة الأمير عبد القادر وينقل الرحالة موري فاغنر الذي شارك في الحملة ضد قسنطينة سنة 1837 صورة تعامل الجنود الفرنسيين مع المكتبات قائلاً لقد أتلفوا عدداً كبيراً من المخطوطات النفيسة التي عثروا عليها في دار بن عيسى بقسنطينة واستولت الحكومة على أرشيف الجامع الكبير.

وهكذا هدفت الإجراءات إلى تحطيم التعليم التقليدي حيث قطع التمويل عن المؤسسات التعليمية والأساتذة وقُتل الأساتذة والعلماء وهُجروا بعيداً، وحدّد عدد المؤسسات التربوية التي تفتح من جديد وحدد كذلك عدد تلاميذها وأوقات تعلمهم وصودرت وسرقت وبيعت الكتب والمكتبات، إضافة إلى أن استهداف التعليم لم يكن فعلاً معزولاً فقد كان تابعا لعملية تفكيك استهدفت كل البنية الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري كما رأينا في الفصل

السابق ويمكننا أن نعتبر أن تحطيم مؤسستين تعتبران مؤسستي تنشئة اجتماعية وهما القبيلة والأسرة سيضاعف من تبعات تحطيم مؤسسات التعليم الجزائرية.

*** التعليم الفرنسي في الفترة 1830-1870:**

- **الفترة 1830-1850:**

لم يكن الاهتمام في السنوات الأولى بجانب آخر غير الجانب العسكري ومع هذا فقد بدأت بعض الجهود في التعليم الفرنسي، فبدأ الساسة والعسكريون في عهد الملكية مشروع التعليم باستقطاب الجالية الإسرائيلية والموريسكية، ففتحت مدرستان إسرائيليتين/فرنسيتين للذكور في عام 1832 وأخرى للإناث في 1836 في الجزائر العاصمة، وأخرى سنة 1833 في وهران وفتحت مدارس للإناث في 1837 في عنابة، ومدرسة موريسكية/فرنسية للذكور سنة 1836 في الجزائر العاصمة، ومدرستين أخريين في عنابة ووهران في نفس العام، وقد تمكنت هذه المدارس من استقطاب أبناء الجاليتين (حاجي، 2013، ص234)، وأول مدرسة أُنشئت لتعليم الجزائريين باللغة الفرنسية فهي المدرسة الابتدائية التي سميت "المدرسة العربية الفرنسية" بالجزائر العاصمة سنة 1836م وكان الغرض منها تقريب الجزائريين من الأوربيين وكسب ولائهم تحضيراً لهم للاندماج، فجمع ستون تلميذاً كلهم من أبناء الموظفين لدى الحكومة، يشرف عليهم مدرسان فرنسي وجزائري، كما تأسست أول مدرسة للجزائريين الكبار سنة 1837 باللغة الفرنسية للذين يشتغلون في الخدمات والإدارات الفرنسية، وقدّرت نسبة التلاميذ المتمدرسين سنة 1844 بحوالي سبعة تلاميذ جزائريين مقابل 100 تلميذ أوربي، (حلوش، 2010، ص39)

ولاحظ الفرنسيون عند إنشاء المدارس الابتدائية لأولادهم في الجزائر أن اليهود يرسلون أولادهم إليها، بينما قاطعها المسلمون وكان الارتباط بين اليهود والفرنسيين قد بدأ في عدة مجالات منذ بداية الاحتلال، إذ قدم اليهود أنفسهم للفرنسيين على أنهم وسطاء بينهم وبين المسلمين، وقد كانوا على علاقة قديمة بالفرنسيين في مجال البنوك والترجمة وغيرها، وكانوا أكثر انفتاحاً على الفرنسيين عند الاحتلال محاولين الاستفادة من الفراغ الذي تركه

انهزام المسلمين، وبدأ التحالف اليهودي الفرنسي في التعليم ليصل إلى قانون التجنيس كما رأينا عند تناولنا قانون كريميو، وأما المسلمون فلم يعنهم في تلك الفترة بل كان يهمهم وجودهم الحضاري وحفظ تراثهم واستقلال بلادهم وهزيمة العدو الذي جاء لكي يخرجهم من بلادهم ودينهم ولغتهم (سعد الله، ج3، 1998، ص329)

شرع الفرنسيون في تأسيس المدارس المسماة "المدارس العربية–الفرنسية" (حلوش، 2010، ص41) وسموها كذلك "المدارس الخاصة" وأعطوها اسم "المدرسة الحضرية الفرنسية" (سعد الله، ج3، 1998، ص329) وهي تشمل تعليماً مزدوجاً عربي وفرنسي، وتعليم الجزائريين في فرنسا، حيث حاول الفرنسيون بالطريقة الثانية التأثير على الجزائريين بكسب المثقفين منهم وهذا بإرسالهم إلى فرنسا في زيارات والقيام باتصالات وجولات لجعلهم أداة طبيعية في أيديهم يمجدون فرنسا وعظمتها، وكتب وزير الحرب الفرنسي إلى الماريشال فالي وهو الحاكم العام في 20 أكتوبر 1837 قائلاً إنها الوسيلة الوحيدة الناجحة حتى نحبذ للعرب منافع حضارتنا (حلوش، 2010، ص41) على أن الهدف من هذه المدارس لم يكن بث الحضارة، بل إن هذه التجربة كانت محدودة في الزمان والمكان وكانت تهدف إلى تثبيت الوجود الفرنسي ويقول ميرانت نقلاً عن دي بوسيه: «إن الهدف كان محو التعصب الديني والكراهية عن طريق التعليم بالفرنسية والحضارة والتقدم وذلك لا يكون إلا بإحداث لغة مشتركة في الجيل الصاعد وتقريبه من الفرنسيين بتنبيه نفس الأفكار ونفس المصالح» (سعد الله، ج3، 1998، ص330). وعمل الفرنسيون على أن تكون المدرسة وسيلة بسط نفوذ وسيطرة على الأجيال القادمة ذلك أنهم اكتشفوا أن «التربية والتعليم أداة قمع، والجهاز التربوي يشكل وسيلة قوية وفعالة لبسط نفوذ الحكم» (بوترعة، 2014، ص203)

وقاطع المسلمون هذه المدارس وكذلك المدارس المسماة بالودادية أو المشتركة (mutuel) التي كانت موجهة للفرنسيين بالأساس، وقد أرسل بعض الجزائريين أولادهم ثم انسحبوا منها ربما تحت تأثير الرأي العام المسلم أو بعد أن تأكدوا من الخطر على أولادهم في هذه المدارس خاصة وقد وصف بأنه تعليم لائكي، وإن كان التعليم في المدارس

المشتركة فرنسيا خالصا فقد كان في المدارس الخاصة عربيا عدا اللغة الفرنسية وما يتصل بها من تأثيرات حضارية، ويتلقى التلاميذ فيها مبادئ القراءة والكتابة بالعربية على يد معلم أهلي ولكن يتلقون أربع ساعات في اليوم اللغة الفرنسية على يد معلم فرنسي، إلا أن الأهالي اشتكوا من كون هذا المعلم الأهلي لا يتوفر على شروط المعلم المؤدب بل كان عربيدا غير متخلق وهو ما زادهم نفوراً من المدارس الخاصة (سعد الله، ج3، 1998، ص330).

وأنشأ الفرنسيون معهداً خاصاً للعرب بباريس طبقا للقرار الملكي الصادر في 1839/05/11 ويهدف هذا المعهد إلى تعليم أولاد الأعيان الجزائريين كي ينبهروا بالحضارة الفرنسية ويعودون إلى الجزائر لخدمة الأطماع الفرنسية، وقد تحمس الجنرال بيجو لهذا المشروع ولكنه عدل عنه بسبب مقاومة بعض الفرنسيين له ورفض الجزائريين له كذلك، وعمل بيجو بفكرة ليون روش إلى دمج أبناء الرؤساء الجزائريين في المعاهد التي يلتحق بها الأوربيون، حتى يخالط هؤلاء الأوروبيون العربَ ويتغلغلوا في المجتمع الجزائري فيتعرفون على عاداتهم وأسلوب حياتهم بما يمكنهم من حكم الجزائريين (حلوش، 2010، ص42) ورفض أعيان الجزائر فكرة المعهد العربي بباريس وقد سمي أيضا "الكوليج العربي" وقد يكون سبب الرفض هو الخوف على الأطفال وظل إهمال تعليم الجزائريين هو طابع السياسة الفرنسية في انتظار انقراض الجيل الحالي المعاند أو المحافظ وظهور جيل آخر، وفي منتصف الأربعينات كلفت لجنة برئاسة الجنرال "بيدو" ودام عمل اللجنة 5 سنوات لتصدر قرارات جديدة.

- **مرحلة 1850-1870:**

عرفت تأسيس المدارس العربية- الفرنسية في عهد الجمهورية الثانية بموجب مراسيم سنة 1850 ولكنها لم تنتشر وتنظم على أساس علمي إلا في عهد الإمبراطورية وطبعاً فإن الباعث من تأسيسها هو سياسي محض يقول أحد السياسيين الفرنسيين متكلماً حولها: « إن الغرض من نشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين عن طريق المدارس المختلطة العربية- الفرنسية هو القضاء على المدارس العربية الإسلامية الخاصة والحرة» (حلوش، 2010،

ص54) ولم تنشئ فرنسا سوى 34 مدرسة عربية–فرنسية وبعضهم يقول 36 مدرسة وقد وصل عدد هذه المدارس سنة 1864 إلى ثمانية عشر مدرسة فقط يتردد عليها حوالي 700 تلميذ، ولم يبلغ العدد 34 مدرسة إلا سنة 1870 بها حوالي 1100 تلميذ في المناطق المدنية أما في المناطق العسكرية فلم ينشئ الفرنسيون سوى خمس مدارس وكانت معظم البلاد تحت الحكم العسكري (سعد الله، ج3، 1998، ص335)

وصدر مرسوم في أكتوبر 1865 نص على وضع المدارس العربية الفرنسية تحت مسؤولية البلديات في المناطق المدنية، وأدرجت في الحساب الإضافي من الضريبة العربية في المناطق العسكرية، وكانت البلديات ترفض تقديم القروض الضرورية للعناية بالمدارس الخاصة بالأطفال الجزائريين بدعوى إمكانية التحاق هؤلاء الأطفال بالمدارس المختلفة، ولكن الأطفال الجزائريين لم يلتحقوا بهذه المدارس لأنها تحت إشراف مدرسين دينيين فرنسيين، وقبلها أهملت البلديات المهمة الموكلة إليها وهي بناء هذه المدارس. (حلوش، 2010، ص55).

ولهذا فقد بدأت المدارس هذه تفقد دورها المحدود أصلاً، وبحسب عمار هلال فإن أحلك فترة بالنسبة لهذه المدارس هي فترة ما بين 1870–1880 حيث نلاحظ تقلص عدد المدارس من 38 مدرسة إلى 16 مدرسة وكذلك عدد التلاميذ الذي هبط من 18000 إلى 3172 تلميذاً، ولم تكترث الحكومة العامة ولا الحكومة الفرنسية، حيث ادعى نواب الحكومة العامة أن الجزائر بحاجة إلى طرق وسكك حديدية، وماء، وكهرباء، وغير ذلك وليس لتعليم مفلس لا نتيجة له (هلال، 2016، ص153)

إضافة إلى أن ما يتلقاه التلميذ الجزائري في هذه المدارس ليس سوى غسيلاً للدماغ بتعبير أبي القاسم سعد الله، إذ يقول أن التلميذ بعد قضاءه لسنوات في هذه المدرسة يرجع إلى داره وإلى الشارع وقد نسي ما قرأه اللهم إلا بعض المقارنات بين العربية والفرنسية وبين حياة الفرنسيين وأفكارهم المتقدمة وحياة الجزائريين وأفكارهم المتخلفة، وقد عرفت المدارس

نقصاً في المدرسين باللغتين ولهذا كانوا يوظفون أيّاً كان من الجنود ومن لا حرفة له ولا يشترطون أي مستوى علمي أو أخلاقي (سعد الله، 1998، ص335)

وعرفت هذه الفترة إنشاء تعليم خاص وهو ما عرف بمؤسسات: المعاهد العربية الفرنسية قصد توفير مقاعد دراسية لخريجي المدارس العربية الفرنسية وأنشئت ثلاثة معاهد في الجزائر، وقسنطينة ووهران وتنص المادة الخامسة من مرسوم 01-03-1867 على أنه لا يحق لكل مترشح التقدم إلى امتحانات الدخول لهذه المعاهد إذا لم يكن فرنسياً أو متجنساً بالفرنسية مع ضرورة المعرفة باللغة الفرنسية، وكان معظم خريجي هذه المعاهد يتوجهون إلى الجيش أو إدارة القبائل أي العمل بالمكاتب العربية والأعمال الإدارية الأخرى في حين أن البعض يتابعون الدراسة في المعاهد الفرنسية بفرنسا (حلوش، 2010، ص57).

وعرفت هذه الفترة كذلك إنشاء ثلاث مدارس اسلامية حكومية بموجب مرسوم 30-09-1850 لتكوين مرشحين للوظائف الدينية للقضاء الإسلامي (قنان، 2007، ص80) وكانت السلطات الفرنسية تنوي جعل المدارس الإسلامية تحت رقابتها وإبعاد السكان الجزائريين عن تأثيرات رجال الدين في الزوايا والمساجد والمدارس الحرة، وخلق تعليم إسلامي ينافس الموجود في البلدان المجاورة كتونس والمغرب، ثم إن خريجي هذه المدارس سيكونون رجال دين جدد مكونين على الطريقة الفرنسية يوالون فرنسا وينفذون مشاريعها الاستعمارية (حلوش، 2010، ص59).

وعموما فقد عرفت المدارس العربية الفرنسية تأرجحا بين التطور البطيء في البداية ثم النشاط ثم الانهيار، حيث جاء الحكم المدني ليضع لها حداً فألغيت المدارس المشتركة نظراً لامتناع الجزائريين لهذا التعليم الذي يهدف إلى إدماجهم وربطهم بمصير الأمة الأوربية، حتى أن بعض الجزائريين اعتبرها صورة هزلية للمدرسة القرآنية، ومن جهة أخرى فقد عارض الكولون هذه المدارس منذ البداية وطالبوا بإلغائها (رحوي، 2011، ص64) ويقّسم عبد القادر حلوش تاريخ المدرسة العربية الفرنسية خلال هذه الفترة إلى ما يلي:

- (1850–1863): تطور بطئ، وفي سنة 1863 كان عدد المدارس 17 مع 566 تلميذاً .
- (1863–1869): وهي المرحلة النشطة وصل عدد المدارس إلى 36 مع 13000 تلميذاً .
- (1869–1880): مرحلة انهيار المدارس العربية الاسلامية وظهورها من جديد بعد مرسوم 1885.

*** الفترة 1870 إلى الحرب العالمية الأولى:**

اغتنم الفرنسيون فرصة ثورة 1871 في الجزائر وفرصة تغيير نظام الحكم والحماس للنظام الجمهوري والاستعمار الامبريالي في فرنسا، فأغلق الحاكم العام الجديد الأميرال "ديقيدون" المدارس العربية–الفرنسية وقطع ميزانيتها عقاباً حسبه للعائلات التي ثارت رغم إنعام الفرنسيين عليها، كما أن تحمس الجمهورية الجديدة للإدماج والفرنسة جعل اسم العربية أو الإسلام في أي مؤسسة غير مرغوب فيه تماماً (سعد الله، ج3، 1998، ص341)

ومع مجيء هذه الجمهورية العلمانية والإدماجية فقد اتخذت من التعليم المجاني والإجباري للجميع بما فيهم الأهالي سلاحها الرئيسي وكان على الأهالي تعلم لغة الدولة المستعمرة وثقافتها والتحول إلى مواطنين صالحين (ريسلر، 2016، ص223)

وبعد أن أدت سياسات فرنسا منذ بداية الاحتلال إلى تجهيل الجزائريين بحرمانهم من التعليم العربي الإسلامي، وإهمالهم دون إقامة نظام تربوي جاد فإن الفرنسيين لم ينتبهوا للنتائج الكارثية لهذه السياسات التعسفية إلا في بداية التسعينيات من القرن التاسع عشر، وبدا لـ "جول فيري" و"كومب" و"جانير" و "جونار" وغيرهم من الشخصيات الجمهورية هذه النتائج، ورأي جول فيري في "المدرسة الجمهورية" والمشروع الذي تصوره لها بأنها الحل الكبير لمشكلة الجزائر (هلال، 2016، ص105)

وتمثل سنة 1880 التاريخ الحقيقي لتنظيم تعليم خاص بالجزائريين وذلك بإصدار مرسوم 13–02–1883، يقول ايميل كومب: «مرسوم 1883 الذي وضع بتعليمات من

جول فيري ووزير التربية والتعليم وبعد التحقيقات الميدانية الرسمية لكل من "لوبرجوا" وخاصة "ماسكاري" هي التي أعادت إحياء وتنشيط التعليم الابتدائي الأهلي من جديد بتنظيمه وفق مخطط جديد» (حلوش، 2010، ص-ص:141-142)

ومما جاء في هذا المرسوم مايلي: (حلوش، 2010، ص 141):

1- تلزم البلديات على تأسيس مدرسة أو مدارس مجان للأطفال الأوربيين والأهالي على حدّ السواء (المادة 1، 2، 3، 4)
2- يؤسس نفس التعليم ونفس المدارس لكل من الأطفال الأهالي والأوربيين في البلديات كاملة السلطة والبلديات المختلطة (المادة 38 إلى 41)
3- يعطى التعليم في البلديات الأهلية باللغتين العربية والفرنسية في مدارس خاصة (المادة 42، 43)
4- يثبت مبدأ إجبارية التعليم وإلزاميته.
5- علمانية التعليم وضمان حرية الفكر عند التلاميذ (المادة 35)
6- تؤسس ثلاث أقسام للمعلمين موجهة لتحضير الأهالي إلى وظائف التعليم
7- إحداث كتب خاصة بتعليم الأهالي (المادة 37)
8- إحداث شهادة خاصة هي شهادة الدراسات الأهلية (المادة 31)
9- تأسيس هيئة من المدرسين الأهالي (المادة 39)

ثم جاء بعد هذا المرسوم مرسومان: مرسوم 01-02-1985 يوصي بتأسيس المدارس الرئيسية والمدارس التحضيرية ومرسوم 30-10-1886 الذي صنف المدرسة الابتدائية إلى: المدارس التحضيرية وأقسام الطفولة، المدارس الابتدائية الرئيسة، ومدارس التكوين المهني كما يحددها قانون 11 ديسمبر 1880 (رحوي،2011، ص67).

ولأن الهدف من هذه المدارس كان الإدماج فإن المحتوى المدَّرس كان يكرس هذا، فبرامج المدرسة لم تركز لا على جغرافية الوطن ولا تاريخه، فكان الأطفال الجزائريون يتلقون في هذه المدارس أن بلادهم قديما كانت تسمى الغال (Gaul) وأن أجدادهم هم الغاليبون

(Les Gaulois) ويدرسون تاريخ فرنسا في جميع العصور، وأن جغرافية فرنسا تمتد لما وراء البحر مشكلّة 3 مقاطعات فرنسية، ويدرسون جغرافيا فرنسا، الوطن الأم بذكر أرضها وطبيعتها وثرواتها الباطنية وخيراتها وتضاريسها وهذا موازاة مع إغفال وتجاهل تاريخ وجغرافيا الجزائر وذلك لإبراز قوة فرنسا المادية والمعنوية فلا مجال لثورة ولا لمقاومتها (حلوش، 2010، ص-ص:154-157) كما أن هذا التعليم الذي يزعم أنه تعليم لاديني والذي أسسه "جول فيري" القائل: «نعم نحن نكافح ضد الكنيسة، لكن الكفاح ضد الدين أبداً أبداً » ويفند "ل.ماشويل" مزاعم التعليم اللاديني حينما تكلم عن حيادية الدين في المدرسة الجزائرية الاستعمارية: «مدرسي اللغة الفرنسية المتدينين بشدة إلى تلقين السكان القيم المسيحية عبر التعليم من خلال استعمال نصوص مقتبسة من الإنجيل» ويقول منظر السياسة اللغوية "بيير فانسان": «حينما كانت الكثير من المدارس تحت رعاية المبشرين الكاثوليك، سعى هؤلاء إلى تلقين قيم المسيحية لأبناء الأهالي تحمل في ثناياها طابعاً دينياً يمكن استشفافه في كل سطر» (حاجي، 2013، ص-ص:275-276) فاتجه التعليم إلى الفرنسية الصحيحة تحت لواء الجمهورية الثالثة وهم تعليم تسيطر عليه الروح اللاتينية والمسيحية رغم ادعائهم بأنه تعليم علماني أو لائكي وفي هذه الفترة أصبح على الأطفال الجزائريين أن يقرؤوا في كتبهم المدرسية بأن أجدادهم هم سكان الغال. (رحوي، 2011، ص66)

إن سياسة وأهداف المدرسة الجمهورية كما رأينا ما هي إلا تطبيق لمقولة ألفرد رامبو: «لقد انتهى الغزو الأول للجزائر الذي تم بالسلاح في 1871 بتهدئة منطقة القبائل، ويتطلب الغزو الثاني حمل الأهالي لتقبل إرادتنا وقضائنا، أما الغزو الثالث فسيتم بالمدرسة يجب أن تحقق المدرسة الفرنسية تفوق لغتنا على مختلف اللهجات المحلية وترسخ في أذهان المسلمين فكرة عظمة فرنسا ودورها في العلم وتستبدل الجهل والأفكار المسبقة والمتعصبة بالمبادئ الأولية للعلم الأوربي» (رحوي، 2011، ص67)

لكن رغم تحمس الجمهوريين إلا أن هناك معارضة للمشروع في الحكومة العامة بالجزائر والحكومة الفرنسية والمستوطنون الأوربيون وأعضاء مجلس الشيوخ ومجلس النواب، وقد كان البرلمان الفرنسي هو الذي يقرر ميزانية المستعمرة الجزائرية وكان مقررو ميزانية الجزائر بمجلس النواب مثل "بواسوران" و "شودي" يرون في القروض المخصصة للمدارس الجزائرية تبذيراً للأموال التي يمكن استخدامها في مجالات أخرى تخدم المستعمرة الجزائرية، وأن المدرسة الابتدائية مناسبة جداً للفرنسيين والأوربيين الذين يسكنون الجزائر، في حين أنها سيئة بالنسبة للجزائريين ولا يناسبهم إلا التعليم المهني والتطبيقي، كما يعتبر النواب أن الجزائريين والعرب عامة يرفضون التعلم والتقدم، وفي الجزائر لم تمتثل البلديات لمراسيم (1883-1892) القاضية بتأسيس كل بلدية لعدد كاف من المدارس لاستقبال الأطفال الجزائريين ولم يكن الحاكم العام تيرمان أحسن من سابقيه ولاحقيه، ولما جاء الحاكم العام "جونار" الذي عرف بمحاولته للتقرب من الجزائريين بفتح أبواب التعليم أمامهم لم يستطع توسيع نطاق هذا التعليم، ومنذ سنة 1891 رفض أغلب نواب المقاطعات أي رؤساء الدوائر وشيوخ البلديات المختلفة المقترحات المقدمة لتأسيس مدارس للجزائريين (حلوش، 2010، ص-ص:95-104)

وكانت معارضة الكولون شديدة لتعليم الجزائريين، ذلك أن تعليم الجزائريين حسبهم سيحرم الكولون من اليد العاملة وسيؤدي كذلك إلى خنق العنصر الأوربي «ينبغي أن لا يتجاوز هذا التعليم حدود تكوين مهني وتعليم زراعي بل طالبوا حتى بإلغاء التعليم الابتدائي مثلما دعا إلى ذلك أحد ممثليهم وهو "ريفاي": ... حين يصبح جميع الأهالي متعلمين فلن يجد المستوطنون عمالاً في القرى، هل ترانا سنقدم لهم تعليماً يُخشى أن يجعل منهم منافسين عنيدين لعمالنا ومستخدمينا الفرنسيين؟ أما زميله "دلفين" فيقول بهذا الشأن: ... إذا فتحتم المدارس للأهالي فإن العنصر المحلي سوف يمتص العنصر المحتل... فإن المستوطنين عازمون على المحافظة على تفوقهم الفكري مهما كلفهم ذلك لكي يمسكوا بزمام تطور الأهالي» (حاجي، 2013، ص-ص:266-267)

وهكذا فقد تدهور التعليم الأهلي نتيجة ضعف الميزانيات المخصصة وقلة القروض وتخفيف المبالغ المخصصة لمساعدة البلديات على إنعاش المدارس والتعليم بصفة عامة، وأمام هذا التدهور قام الحاكم العام جونمار عام 1907 بتقديم مشروع بناء 60 مدرسة "مدارس إضافية" وهي مدارس غير مكلفة يدرس بها الفرنسيون المتقاعدون والمدنيون أو قدماء الجيش مقابل 900 فرنك للسنة وذات برنامج ضعيف جداً ومستوى ضعيف في اللغة الفرنسية وسميت هذه المدارس "بمدارس قربي" "Ecoles Gourbis" وتختلف عن المدارس الابتدائية في كونها إسلامية، (رحوي، 2011، ص70) ولم تكن سياسة جونمار تهدف إلى رفع المستوى الثقافي للجزائريين بقدر ما هو محاولة لتثبت السيطرة فقد قال صراحة: «المدرسة الفرنسية الابتدائية التي تعتبر في فرنسا أساس الجمهورية هي أساس سيطرتنا في الجزائر»، وقد كان لسياسة جونار التعليمية والأهلية عامة أبعد الأثر على الحياة الثقافية ذلك أنه دفع مسيرة الحياة الثقافية الجزائرية إلى الوجهة الفرنسية بتكوين ما يسمى بجماعة النخبة أو جماعة المثقفين أو المتطورين، وعلى كل لم تنجح محاولة جونار تجاوز الجهل لدى الأطفال الجزائريين (حلوش، 2010، ص211)

ركز المحتل الفرنسي قبل قيام الجمهورية الثالثة على تعليم نخبة من أبناء الأعيان واستعمالهم فيما بعد في النشر الثقافة بين أبناء جلدتهم، وذلك بتعليم أبناء الأعيان وتنظيم بعثات ورحلات إلى فرنسا لإبهارهم بالحضارة كما رأينا سابقا، ولكن تغيرت هذه الإستراتيجية في الجمهورية الثالثة إذا ارتأى المحتل تكوين نخبة تتشرب ثقافته وتتكلم باسم المجتمع الجزائري هذه النخبة التي ستفيد الفرنسيين أثناء الاحتلال أو حتى بعد جلائه عن الأرض (حاجي، 2013، ص38)

واعتبر المدّرس "الكاهن الجديد" للجمهورية الفرنسية الثالثة، فكان شعار تلك الفترة: «آخر الفاتحين (الغازين) هو مدرس الجمهورية الثالثة» والمدرس هو المعبر الحقيقي عن النخبة لأنها النخبة كانت تتكون أساساً من المدرسين والمتخرجين من مدرسة بوزريعة فهو قدوة ونموذج يحتذى به من خلال مهمته التعليمية (حلوش، 2010، ص255)

يقول الحاكم العام جونار في العام 1908: «ليس قدراً على الأهالي أن يفرض عليهم تعليم مهني محض، أو مجرد تعليم علمي ... إن من تمام مصلحتنا أن نخلق منهم نخبة مفكرة قادرة على نشر أفكارنا ومبادئنا حول العدالة والتقدم، نخبة بورجوازية محافظة ووفية بالتزاماتها إزاءنا» وقد انتهجت انجلترا نفس السياسة، حيث يوضحها ماكولي «يجب أن يكون هدفنا هو تكوين طبقة من الرجال الذين سيتولون مهمة ترجمة أفكارنا بيننا وبين الملايين التي نحكمها، طبقة مشكلة من هنود في الدم والجلدة ولكنهم انجليز في الذوق وفي الرأي وفي العادات» وقد فكروا أيضا أنه حتى في حال تم الجلاء عن الجزائر فإنهم قد مكنوا لثقافتهم من خلال هذه الفئة التي ستكون بديلاً عنهم وتضمن لهم استمرارية توطن مرجعيتهم (حاجي، 2013، ص273)

وأما بخصوص بقية أطفال الجزائر فإنهم سيتعلمون تعليما مهنياً يوفر اليد العاملة للكولون من جهة ومن جهة أخرى يمنعونهم من التوجه للتعليم الإسلامي، وقد تطور عدد التلاميذ المسجلين في المدارس الفرنسية كما يبينه الجدول أدناه، ولكن «وجه هذا التعليم فعلاً توجيهاً خاصاً يخدم المبدأين اللذين ذكرهما "مارسيه": كونه لأجانب وكونه لرعايا، نعم أجانب في بلادهم ورعايا للدولة الفرنسية المحتلة وعلى الأجنبي/الرعية أن يكون في خدمة رب الدار وسيدها وهو الفرنسي، ولذلك كان تعليم الجزائريين الجديد يهدف إلى العمل المهني واليدوي في المزارع الفرنسية والوظائف المهنية التي يحتاجها الفرنسيون كالطرز والنسيج وكان تعليماً منفصلاً عن التعليم الفرنسي المعطى في المدارس العامة» (سعد الله، ج3، 1998، ص355).

وهذه بعض إحصائيات التلاميذ الجزائريين خلال هذه الفترة

السنـة	العدد
1882	3172
1887	9064
1892	12263
1897	22468
1902	25921
1906	31391
1907	32517

جدول رقم 01: يبين إحصاء التلاميذ الجزائريين 1882-1907

المصدر: سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج3، ص353، 1998.

السنة	التلاميذ	المدارس	الأقسام
1907	؟	272	575
1908	36013	299	640
1909	38366	316	667
1910	40778	362	727
1911	42614	390	766
1912	44779	433	825
1913	46327	468	888

جدول رقم 02: يبين تطور التلاميذ والمدارس والأقسام بعد سنة 1908

المصدر: حلوش، 2010، ص233.

وبحسب إحصائيات قدمها السيد إيمانويل بوجيجا فقد بلغ عدد المدارس سنة 1914، 452 بـ 43270 تلميذاً وسنة 1919 نجد 474 مدرسة بـ 33747، ويرجع نقص عدد التلاميذ إلى عدم بناء مدارس جديدة خلال الحرب وفي سنة 1921 بلغ عدد الأقسام 925 قسماً بـ 36262تلميذاً . (سعد الله ، ج3، 1998، ص359)

*** الفترة ما بين الحرب العالمية الأولى والاستقلال:**

بعد الحرب العالمية الأولى تغيرت الأوضاع، وقامت الحركة الوطنية بالتحرك للمطالبة بالإصلاح والتحرر، وشهدت عشرينات وثلاثينات القرن الماضي انطلاقة جديدة في ميدان التعليم ومن رواد النهضة الوطنية في العشرينات الأمير خالد والشيخ عبد الحميد بن باديس، وأصبح الزعماء الجزائريون يطالبون برخص لفتح مدارس التعليم أبنائهم وبحقوقهم المدنية والسياسية، ولأول مرة منذ الاحتلال الفرنسي ارتفع عدد التلاميذ الجزائريين أكثر من سابقيه.

السنة	عدد التلاميذ المتمدرسين	النسبة%
1930	68.000	%5
1944	110.000	%8.8
1954	302.000	%14.6

جدول رقم 03: يوضح وضعية التعليم الابتدائي الفرنسي للأهالي الجزائريين

المصدر: هلال، 2016، ص121.

التعليم الثانوي		التعليم الجامعي	
السنة	**عدد التلاميذ**	**السنة**	**عدد الطلبة**
1940	1358	1040	89
1954	6260	1954	589

جدول رقم 04: وضعية التعليم الثانوي والجامعي للأهالي

المصدر: هلال، 2016، ص 122.

ويقول المؤرخ أبو القاسم سعد الله أن هذه الأرقام المرتفعة لا ينبغي أن تخدعنا فهي لا تدل على الحضور الفعلي كما أنها لا تنص على عدد الخريجين الذين ينالون الشهادة الابتدائية الخاصة بالأهالي، ولا نعرف ما يفعل المتخرجون بتعليمهم وهل تقبلهم المؤسسات المتوسطة والثانوية الفرنسية أم لا؟ وإذا لم تقبلهم فإلى أين يتجهون (سعد الله، ج3، ص363) ولكن الغريب هو محتوى البرامج التي تقدم في هذه المدارس.

كان هناك سياسة لتفكيك أبعاد الهوية الجزائرية لدى الناشئة وإحلال رموز الثقافة الفرنسية، ويلخص فريد حاجي هذا في ما يلي:

*** البيداغوجيا المتبعة:**

اُتبعت في إعداد الكتب المدرسية وطرق التدريس بيداغوجيا "الطريقة المباشرة" وهي من ابتكار "إيريني كاري" (1829-1909) وقد سماها "الطريقة الأمومية" أي تدريس الطفل باللغة الأم التي يأتي بها في المنزل، فقد استخدمت هذه البيداغوجيا على أطفال البروطون وبعض سكان المناطق الفرنسية التي لا تستعمل الفرنسية وسيلة اتصال وتعامل وقد رأى فيها وسيلة مثلى لمحو اللغة الأم، ذلك أن لغة البروطون ومثلها لغة البربر لا تتجاوز مفردات كل واحدة منها 500 كلمة وكلها ذات صلة بالحاجات اليومية ليس إلا وبالتالي فإن هناك فقراً في الكفاءة اللغوية للتلاميذ مما يستدعي إهمال اللغة الأم، ويقول أونيزيم روكلي مبتكر مصطلح الفرنكوفونية في ما يخص شمال إفريقيا: « هناك لهجات قبائلية ستموت بسرعة .... ولن يكون أمام أحفادنا أو أبنائهم سوى إفريقيا التي ستكون فيها اللغة الفرنسية هي اللغة التي تستعملها غالبية القبائل والحواضر السكنية باستثناء الأقاليم التي تملك تقاليد الكتابة ... وقد تكون العربية هي اللغة الوحيدة التي ستعيش سنوات طويلة» (حاجي، 2013، ص-ص:332-333)

لقد عملت فرنسا على تفكيك الوحدة الوطنية بإتباع عكسي للخطوات التي أدت إلى وحدتها، فمنذ 1539 صدر قرار يقضي بكتابة العقود والوثائق القضائية بلهجة باريس وما حولها وهي التي أصبحت لغة رسمية فيما بعد وبعد الثورة الفرنسية صدر أمر حاسم بمنع استعمال أي لهجة أو لغة أخرى غير هذه اللغة الرسمية في كل الأمور الإدارية وفي تعميم التعليم، وقد خاضت الدولة حروبا ضارية لغة التعليم والإدارة على حساب اللهجات التي قدرت بـ 30 لهجة. (حاجي، 2013، ص339)

فعمل علماء الاجتماع الأوربيين على البرهنة على تخلف اللغات المكتوبة للبلدان المستعمرة وأن العاميات واللهجات هي اللغة الحية المرنة (حاجي، 2013، ص340)

وبالتالي تم اعتماد اللغة العامية العربية لغة الكتاب المدرسي (وبالنسبة للغة الأمازيغية سنتناولها) وتم إضافة إلى هذا فلكرة ثقافة المجتمع والإضعاف السياسي للدين وجعله مسالماً ومن أمثلة النصوص الواردة في أحد الكتب المدرسية آنذاك هذا النص:

«كاين واحد العربي مشى لصاحبو ضيف*وكلا عند العنب* وعجبه الحال*مرة ثانية مشى ليه وكلا عنده الزليف ومعاه الخل* سقصاه واش هذا* قال له من العنب* وعجبه* في مرة أخرى مشى ليه* كلا عنده الزبيب* وعجبه* وساله ما هذا* قال له من العنب* في مرة أخرى مشى ليه* كلا عنده الكفته* وعجبته* وساله ماهذا* قال له من العنب* ومشى ليه مرة أخرى سقاه الخمر* وشرب حتى سكر* ولما سكر قال له ماهذا قال له من العنب* قال له مرة أخرى كيف يكون عندك العنب عندك ماتاكله شي* ما تخلله شي* ماتعجنه شي* لاكن خمر* اصبغه الكل شراب » (حاجي، 2013، ص370)

يبين هذا النص استهداف اللغة العربية الفصحى، والدين، وكذلك الثقافة ورموزها ككل، ثم يتم الاعتماد على اللغة الأم وفلكرة الثقافة تمهيدا لإحلال اللغة الفرنسية كلغة علم وحضارة بالنسبة للجزائريين، وأداة سيطرة كما يراها الفرنسيون.

لم نستهدف في هذه الصفحات استعراض كل السياسات التعليمية ولا كل المؤسسات ولا كل الإحصائيات ولكن أردنا التطرق للخطوط العريضة لسياسة فرنسا التعليمية، وعموما توصلنا إلى أن فرنسا كانت تعتمد على التعليم كأداة سيطرة. فبنشرها للغتها وقيمها على التعليم الموجه للجزائريين قدرت أنها ستستولي على العقول وذلك باستهداف الثقافة الجزائرية المقاومة والهيمنة على ركيزتين أساسيتين هما العقيدة الإسلامية واللغة العربية لكننا أجلنا محوراً مهما للسياسة التعليمية الفرنسية وهو سياستها تجاه منطقة القبائل التي نظرت إليها نظرة خاصة.

رأينا في ما سبق أن فرنسا ركزت على الأعراق وعلى اللهجات المحلية، وبما أنها كانت تهدف إلى تفكيك المجتمع الجزائري ثقافياً وهوياتياً لتشتيت المقاومة الجزائرية للاحتلال ولتسهيل غرس الثقافة الفرنسية تثبيتاً لهدف "الجزائر فرنسية"، وبما أن تلك الفترة التاريخية

في أوربا شهدت كما رأينا صعود القوميات وارتباطها باللغة، فقد سعت فرنسا للاستفادة من هذه التجارب، فإذا كانت القومية في أوربا أساساً للتوحيد فقد استعملتها فرنسا أساساً للتفرقة. وقد رأينا في الفصل السابق آراء طوكفيل وبقية الباحثين العسكريين والأكاديميين لمنطقة القبائل، وفي ما يلي سنتعرض للتعليم في هذه المنطقة من التراب الجزائري.

*** التعليم في منطقة القبائل:**

تعلق "كميل ريسلر" عن موضوع استخدام العِرق من طرف فرنسا: «يمكننا أن نعتبر أن سياسة إخماد الرفض تمفصلت حول محور ثقافي وقد أعطت السلطات منذ السنوات الأولى زخماً لحركة واسعة عن معرفة الآخر... فالأعمال تهدف إلى كشف الخصم الجمعيات الدينية أولاً ثم الأقليات العرقية أما التحقيقات الجغرافية الواقعة على الأرض فلها أهداف إستراتيجيةصريحة جداً » (ريسلر، 2016، ص77).

ويتحدث المؤرخ الفرنسي شارل روبير آجرون عما أسماه هو وغيره "الأسطورة القبائلية" «فهؤلاء القبائل فاترو التدين وهذا الجنس الفسيفسائي والانتفاعي لا يمكن كسب وده سلمياً كي يناصر قضيتنا، لماذا رفض القبائل مرتين في سنة 1839 و 1945 الانضمام إلى عبد القادر؟ لماذا قبلوا منذ 1830 التجند في فيالقنا من المشاة؟ هل يعني ذلك المحافظة على تجارتهم؟ ألا يكون هناك كما كتب الجنرال توماس في تقرير رسمي جنسان يتميز كل منهما عن الآخر جنس عربي وجنس قبائلي؟ أحدهما بدوي من الرحل والثاني مستقر مقيم» (آجرون، 2013، ص31) (يعلق محمد العربي ولد خليفة مترجم هذا الكتاب على ما جاء في مقولة آجرون حول موقف القبائل من الأمير عبد القادر أن القبائل استقبلوا الأمير بحفاوة وبايعوه بحماس وفي المرة الثانية حدث سوء تفاهم وراءه القائد الفرنسي لحماية بجاية (آجرون، 2013، ص31) ويعضد كلام محمد العربي ولد خليفة الرسالة التي جاءت رداً على الإنذار الذي وجّهه "بيجو" سنة 1844 إلى رؤساء القبائل، جاء فيها: «... أما تصرفكم معنا يدل على اعتقادكم أننا خرجنا عن الإسلام بعد سقوط الأمير... لقد وقعتم في خطأ كبير فنحن أيضاً مسلمون... والله ينصر المسلمين فلا تعدّونا من رعاياكم ... وطلبتم

منا أن نطرد بن سالم، كيف تفعل ذلك والحال أنه مسلم وأننا مسلمون... نقول لكم يد الله فوق أيديكم... ومن عادتنا دائما أن نتحدى النفي والتشريد والموت... وما الرزق إلا من عند الله» (حاجي، 2013، ص310)

يعتبر ب.د.فابر وَ أ.دوماس هما اللذان صاغا في سنة 1847 ما سمي لاحقا بالأسطورة القبائلية حيث تتمثل في مقابلة العربي ذي العيون السود والذي يعيش تحت الخيام وهو الراعي الكسول مع الشعب القبائلي المستقل جزئياً، ذي الأصل الجرماني إلى حد ما والمسيحي برمته ماضياً، ويعيشون في الجبل داخل بيوت يزرعون الأرض وهم شُقر أو يميلون إلى الحمرة، ذو عيون زرقاء نتيجة تمازجهم مع الأعراق الشمالية (ريسلر، 2016، ص77) وبحسب دوماس وفابر أيضاً فهذا الشعب الذي عرف المسيحية فلم يطرأ تغيير كامل عليه مع دينه الجديد فقد قبل القرآن ولكنه لم يعتنقه قط، وإن ما يُكتشف في منطقة القبائل هو قانون العمل المقدس والمطاع والمرأة التي أُعيد إليها الاعتبار نوعاً ما وكذلك وجود أعراف وتقاليد تشتم منها رائحة المساواة ورحمة المسيحية (آجرون، 2013، ص33) وإن كان تركيز الباحثين في هذه الفترة على بعض العناصر الثقافية وكذلك بعض العناصر البيولوجية كلون الشعر والعيون والتي تشبه العنصر الجرماني، فإن دوماس وفابر تجاهلا عن عمد عدداً كبيراً من الروايات التي تجعل القبائليين شعثاً وسُمراً شعر أسود كـ (بايسنال 1838) وَ شاو 1830 وَ ديفونتان 1838، ويعتبر أطومسان أن هذه القصص قد نُسيت لأسباب إيديولوجية، وتضيف ريسلر أن الهدف الضمني المودع لدى الباحثين تمثل في استنباط عرق بربري مقارب منتسب للسكان الأوربيين حتى وإن كان هذا يبدو بعيداً من وجهة نظر علمية (ريسلر، 2016، ص-ص:78-79).

ويقول المؤرخ ناصر الدين سعيدوني أن هناك ضباطاً وموظفين فرنسيين قد أبَدو حماسة وإصراراً في دراسة منطقة القبائل أو العمل فيها حتى عُرفوا في أوساط الإدارة الفرنسية بالضباط والموظفين ذوي الميول القبائلية Officiers Kabylophiles وكوَّنوا قناعات لأنفسهم لفصل القبائل عن الجزائر وإيمانهم بضرورة انتهاج فرنسا لـ "سياسة بربرية"

في الجزائر وقد ظلت هذه القناعات مجرد فكرة إيديولوجية وخطة سياسية عرفت لدى العديد من الدارسين لسياسة فرنسا في الجزائر بـ "الخرافة القبائلية" أو "الوهم القبائلي"، ويضيف سعيدون أنه بغض النظر عن ملابسات هذا الوهم أو الخرافة فإن الاهتمام بمنطقة القبائل وفر إسهاماً أدبياً وتاريخياً ومرجعا إيديلوجياً هاماً للسياسات البربرية لفرنسا في الجزائر، وأول إسهام هو ما تركه المستشرق الفرنسي فانتور دو بارادي أواخر القرن الثامن عشر من ملاحظات حول قواعد ومفردات اللغة البربرية والتي طُبقت بباريس سنة 1844 بعنوان "قواعد ومفردات اللغة البربرية" وكذلك ملاحظات الأب رينال عن البربر في كتابه: التاريخ الفلسفي والسياسي لمؤسسات وتجارة الأوربيين في شمال إفريقيا سنة 1826. وقد غطى الإسهام الفرنسي المتعلق بمنطقة القبائل والمؤسس للمسألة البربرية فترة (1826-1930) محققا رصيداً من الأدبيات والدراسات التي تعالج "اثنوغرافيا القبائل" من حيث الأعراف والتقاليد والتراث الفلكلوري والروايات الشفوية والمظاهر الاجتماعية والدلالات اللغوية، وأن كل هذا كان أساساً لما عُوف "رصيد الوثائق البربرية fond de documentation berbère هذا الرصيد الذي حرص الآباء البيض على جمعه منذ 1847 وعملت مراكز البحث الفرنسية حالياً على توفيره في المكتبات ليكون كما يقول سعيدوني مرجعاً مفضلاً للباحثين الفرنسيين ولدعاة الفكرة البربرية في الجزائر (سعيدوني، 2013، ص-ص:174-175)

وإن كانت هذه الفكرة قد ظهرت في ا لأربعينات والخمسينات وتّم تدعيمها وبروزها كسياسة قبائلية، وكإيديولوجيا استعمارية للاحتلال في الفترة 1850-1870 فقد أخذت شكلاً خطيراً منذ 1871 عندما تبناها الجمهوريون ومن بين الاستعمالات الأولى لهذه الفكرة، رفض فكرة المملكة العربية التي ظهرت إبان الإمبراطورية الثانية حيث اهتم نابليون بفكرة إنشاء مملكة عربية، ولكن الأوربيين عارضوها بشدة لأنها تحسن من ظروف الجزائريين وهو ما يشكل تهديداً لمصالحهم حسبهم، ولهذا قام الدكتور فاريني المعارض بشدة لهذه السياسة بمحاولة إثارة القبائل ضد هذه السياسة موهما لهم بأنها لا تخدم مصالحهم بل تخدم مصالح

العرب لوحدهم (حلوش، 2010، ص81). وعلى العموم فإن فرضيات وأطروحات المسألة البربرية بالجزائر هي: (سعيدوني، 2013، ص-ص:179-184).

1- فصل القبائل عن الجزائر باعتبارهم مع غيرهم من المجموعات البربرية إثنية متميزة لا تمت للعرب بصلة بل إنها معادية للعرب بطبيعتها.

يقول لويس برتران: «البربر في الجزائر هم الأصل وأن العرب ما هم إلا غزاة دخلاء».

2- إبعاد القبائل عن الأحكام الإسلامية من حيث الأحوال الشخصية والمعاملات والقوانين واستبدالها بالتقاليد والعرف والعادات وبالقوانين الفرنسية .

3- العمل على إضعاف الشعور الإسلامي لدى القبائل ونشر المسيحية، وعليه فقد اعتمد الفرنسيون على تعاملهم مع المنطقة على عاملين مهمين وهما التنصير والتعليم.

فقد خاطب الأميرال "دوغيدون" الآباء البيض سنة 1871: «إنكم إذا سعيتم إلى استمالة الأهالي بواسطة التعليم وبما تُسدون إليهم من إحسان تكونون بعملكم هذا قد قدمتم خدمة جليلة لفرنسا، فليس في وسع فرنسا أن تنجب من الأطفال ما يكفيها لتعمير الجزائر. ولذلك فمن الضروري الاستعانة عن ذلك بفرنسة مليونين من أبناء البربر الخاضعين لسلطتنا، واصلوا عملكم بحنكة وحيطة ولكم منا التأييد وفي إمكانكم أن تعتمدوا علينا كل الاعتماد» (حاجي، 2013، ص344)

وفي رسالة من مسؤول دائرة تيزي وزو وجهها إلى الحاكم العام في 1873: «لتعليم هذا الشعب القبائلي يجب إلغاء الوسيط العربي... لأنه كان ضاراً أكثر منه نافعاً... يجب أن نكلمه بلغته أو بلغتنا... أما بخصوص الزوايا فيجب إسقاطها نهائياً وبجميع الوسائل من منطقة القبائل لاستبدالها بمدارس بلدية فرنسية» وفي سنة 1881 قام السيد ماسكاري بتكليف أحد باستطلاع رأي سكان القبائل وموقفهم من التعليم الفرنسي، فأجرى حواراً معهم وكانت النتيجة أن صوّت 51 منهم للتعليم الفرنسي و 16 ضده ولكنهم لم يقبلوا بهذا التعليم إلا بشرط تدريس أحد الجزائريين اللغة العربية لأولادهم وقد ردوا على أسئلة ماسكاري: علموا

أبناءنا اللغة العربية، فرد عليهم السائل، نعلمها لهم كلغة أجنبية (حلوش، 2010، ص-ص:84-85)

وبالنسبة للنشاط التبشيري فإن السقف لافيجري كان مقتنعاً بأن القبائل والفرنسيين ذوي دم واحد وأصل روماني واحد وأن منطقة القبائل هي لبنان افريقيا، إنه لبنان تخلت عنه أوربا وهجرته، فاستغل الوضع الجديد خاصة مع ترحيب الأميرال دوغيدون واستأنف التبشير بإنشاء خمسة مراكز في القبائل الكبرى من سنة 1873 إلى سنة 1875 على يدي الآباء البيض (آجرون، 2013، ص40)

وبالنسبة للجمهوريين فرأى "جول فيري" أن منطقة القبائل هي أكثر المناطق تقبلاً لفكرة الإدماج، وهذا نظراً لعادات وتقاليد سكانها التي تختلف عن عادات العرب، وقد أراد "فيري" خلق 15 مدرسة مرتبطة بالوزارة حيث تساهم الوزارة في ميزانيتها بثلاثة أرباع ويتحمل الباقي المجلس العام للجزائر ولكن هذا الأخير رفض الفكرة، فقرر الوزير "فيري" تكليف الحكومة بتحمل جميع النفقات لوحدها، ومراعاة لهدف هذه المدرسة كان يجب على المدرس أن يكون أوربياً ذا خبرة وقدرة عالية في الدفاع عن القضية الفرنسية واكتساب التلاميذ الجزائريين إليها ويساعده مدرس جزائري لتعليم القرآن بهدف ضمان استمراريتها وكسب التلاميذ وأوليائهم إليها (حلوش، 2010، ص-ص:84-85)

وهنا لا يجب أن توهمنا عبارات "الخرافة القبائلية" أو الأسطورة القبائلية التي تكلم عنها المؤرخون وعلى رأسهم الفرنسي شارل روبير آجرون فهي لا تعني أنها غير موجودة البتة وأنها بنيت على مغالطات لا حقائق، فقد رأينا أنها بنيت على إيديولوجيا لوت أعنق الحقائق العلمية، لأن تأسيسها الأول كان بإرادة سياسية وبصيغة علماوية كما رأينا ولكن مع هذا فقد بُنيت عليها سياسات كان لها نتائج في الميدان وسنتحدث عنها عند كلامنا عن النخب كمخرجات للنظام التعليمي إبان فترة الاحتلال ستفيد التعليم الفرنسي والتعليم العربي الإسلامي، والذي سنتناوله الآن

3/ التعليم الأصلي في عهد الاحتلال:

يذكر المؤرخ أبو القاسم سعد الله أنه سماه التعليم الأصلي باعتباره المنهج التربوي الذي مارسته أجيال من المتعلمين وباعتباره قد حافظ على التراث القومي في مواجهة الغزو الحضاري الأجنبي، ويضيف أن هذا التعليم كان يوصف بالتقليدي باعتباره استمراراً للتعليم السائد في الفترة العثمانية (سعد الله، ج3، 1998، ص17)

عرف التعليم الأصلي تدهوراً ذريعة عند دخول الفرنسيين للجزائر حيث دّمر التعليم نتيجة الحروب والمصادرات وهجرة المعلمين والعلماء أو استشهادهم (غيات، 2002، ص24) وقد رأينا هذا في ما سبق وخاصة تأثير مصادرة الوقف على ميزانيات التعليم. وفي فترة الأربعينات من القرن التاسع عشر نصبت لجان رسمية لتشخيص التعليم في الجزائر، وزار الجزائر مثال دي طوكفيل، وخلصوا جميعاً إلى رأي واحد عن تجربة التعليم في الجزائر، ويتمثل هذا الرأي في:

1- الاستمرار في إهمال التعليم العربي الإسلامي وعدم رد الأوقاف المسلوبة إليه وهذا رغم تشبث السكان ومقاطعتهم المدارس الفرنسية.

2- إنشاء تعليم مزدوج خاص بالجزائريين تُدرس فيه اللغة العربية بشرط أن تكون اللغة الفرنسية وعلومها هي السيدة وهذا انطلاقاً من 1850.

3- ترك التعليم في الزوايا الريفية والمعمرات على ما هو عليه، مع مراقبتها حتى لا تكون مراكز لمقاومة فرنسا. (سعد الله، ج3، 1998، ص21)

وحسب إحصاء 1871 فقد كان عدد الزوايا 2000 موزعة على كل القطر الجزائري شمالاً وجنوباً، تعلَم 28000 تلميذا تقريباً، وفي قسنطينة 90 مدرسة فيها 14000 تلميذاً، وفي سنة 1873 كان في نواحي تلمسان حوالي 40 زاوية وفي العاصمة 1000 مدرسة. (زرهوني، 1993، ص14).

*** التعليم في الدولة الجزائرية بقيادة الأمير عبد القادر:**

لكن الأمير عبد القادر قد اعتنى في دولته بالتعليم «تكاملت سياسة الأمير العامة في قسمين اثنين هما: سياسة العلم وبناء الدولة من ناحية وسياسة الحرب ومواجهة المستعمر الغاصب الذي أهان الأمة في دينها وعقيدتها وسياستها على مستوى رقعتها الجغرافية» (بوترعة، 2014، ص233) وإضافة إلى المؤسسات التعليمية الموروثة من العهد العثماني رغم الإتلاف الذي اعتراها جراء اعتداء الفرنسيين، فقد بنت الدولة الجزائرية بقيادة الأمير خمسين مدرسة في منطقة تلمسان وكان التعليم يشمل مراحل هي الابتدائي وتدوم ست سنوات، ويتم القبول بالطفل في هذه المرحلة في سن ست سنوات من عمره، وست سنوات في التعليم الثانوي أو التكميلي، ثم الاجتهاد للتخرج في التعليم العالي، وقد بنى معهدين للتعليم الثانوي والعالي ومشروع مدرسة الطب والصيدليات ومشروع المستشفى، كما اهتم الأمير بالكتاب وتوفيره، وأعطى تعليمات صارمة بشرائه وجمعه ونسخه وحفظه وتوفيره للطلاب وأنشأ مكتبة تتنقل مع الزمالة وإن كان قد اهتم بتعليم الأطفال كافة إلا أنه حرص على تكوين النخبة التي تحتاجها الدولة في المستقبل (بوترعة، 2014، ص-ص:233-245) ولكن مع حلول 1847 استسلم الأمير تحت ضغط ظروف تاريخية ليس محل تناولها هنا.

*** الزوايا:**

واصلت الكتاتيب والزوايا الباقية تدريسها تحت تضييق الاستعمار عليها، وقد اختفت الزوايا تدريجيا من المدن وحلت محلها المدارس الفرنسية والمدارس الرسمية الثلاثة، ولم تبق إلا زوايا الريف وخاصة في زواوة والجنوب، وعرفت الزوايا هذه تضييقاً وإن كان بعضها قد نشأ في هذه الظروف الصعبة كزاوية الهامل وزاوية عميش. وشهدت هذه الفترة تطوراً للزوايا: فإما أن تكون زاوية لأحد مشاهير المرابطين مثل الشيخ محمد بن أبي القاسم الهاملي والشيخ محمد الموسوم وهي بذلك تكون الزاوية مركزاً للتعليم والعبادة، أو تكون مركزاً للحضرة والزردات وممارسة البدع مثل زوايا بعض شيخ العيساوة والحنصالية والعمارية، وقد قامت

بعض الزوايا الريفية في هذه الفترة بدعم المقاومة فكانت رباطات جهاد ومثل هذا في الستينات عندما كانت الأوراس تشهد انتفاضات متواصلة وفي سنة 1880 عرفت الصحراء الجنوبية انتفاضات في الشعانبة، ثم الهقار وهناك زوايا أخرى بقيت رسالة التعليم بالوسائل المتاحة لها لأنها محاصرة (سعد الله، 1998، ص-ص:169-172) ومن هذه الزوايا الريفية:

زاويا زواوة: اشتهرت هذه المنطقة بالزوايا حتى قدرها البعض بـ 42 زاوية ولم يقتصر إنشاء الزوايا على المرابطين أو أهل الطرق الصوفية بل إن بعض الأعيان أنشؤوا الزوايا حفاظاً على الدين والقرآن، وهناك من لاحظ أن الرحمانية نشرت هذه الظاهرة بعد الاحتلال فكلما تقدم العدو نحو زواوة كلما كثر الإخوان وأقيمت الزوايا كحصون للعلم والجهاد.

ومن هذه الزوايا زاوية شلاطة (آقبو)، زوايا تيزي راشد وابن إدريس والبلولي، زاوية ابن أبي داود، الزاوية السحنونية (ظهرت أثناء الاحتلال) ...الخ (يذكر سعد الله 19 زاوية) (سعد الله، ج3، 1998، ص-ص:180-230) أما زوايا الجنوب فمنها زاوية طولقة، زاوية الخنقة، زاوية الهامل (1849م)، زاوية أولاد جلال، زاوية تماسين، زاوية قمار، زاوية قصر البخاري، زاوية الشيخ الموسوم (سعد الله، ج3، 1998، ص-ص:213-226)

*** المدارس العربية الحرة:**

وهي المؤسسات التعليمية التي نشأت منذ أوائل القرن 20 ثم انطلقت انطلاقة كبيرة حوالي سنة 1920، أقامها أفراد أو جماعات لنشر التعليم العربي الإسلامي في الجزائر (سعد الله، ج3، 1998، ص238)

وشهدت نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهور مفكرين إصلاحيين بالخصوص الذين درسوا في الخارج، وعادوا ليسهموا بجهودهم وأفكارهم في النهضة الفكرية والدينية، (رحوي، 2011، ص77) ولكن فرنسا ضيقت على التعليم الأصلي كثيراً، فأصدرت مثلاً مرسوم 8 أكتوبر 1892 والقاضي يمنع أي جزائري من فتح مدرسة إلا بعد الحصول على رخصة من الإدارة وحدد مرسوم 24 ديسمبر 1904 مصادر الحصول على هذه

الرخصة وهي عامل العمالة أو الضباط العسكريون في المناطق الخاضعة للحكم العسكري وفق الشروط:

- اقتصار التعليم على تعليم القرآن لا أكثر.
- عدم تفسير القرآن، وخاصة آيات الجهاد وممارسة الظلم والاستبداد.
- عدم تدريس تاريخ الجزائر وتاريخ العرب والمسلمين وجغرافيا الجزائر والبلاد العربية الإسلامية.
- عدم تدريس الأدب العربي واللغة العربية بجميع علومها.
- عدم تدريس المواد العلمية والرياضية.
- أن يظهر المعلم إخلاصاً ووفاًءوولاًءويخضع للإدارة الفرنسية.
- عدم استقبال الأولاد في سن المدرسة النظامية أثناء ساعات التعليم في المدارس الفرنسية حتى ولو كان ذلك في القرى التي تبعد عنها بأكثر من ثلاث كيلو مترات. (زروقة، 1999، ص31)

وشهد مطلع القرن العشرين تغير أسلوب المقاومة من المسلحة الشعبية إلى المقاومة السياسية فأصبح للجزائريين منابر كجريدة النلدي، الجمعية، الأحزاب وأصبح التعليم مطلباً أساسياً يتصدر قائمة مطالب الحركة الوطنية بجميع توجهاتها (دبي، 2011، ص166) فأقدم المسؤولون المحليون عن هذه الحركة على تأسيس وفتح العديد من المؤسسات التعليمية والثقافية، وتطور اهتمام الحركة الوطنية بالتعليم ليصبح موضوع منافسة شديدة بحيث أصبحت درجة قوة أي شعبة أو أي فرع لمختلف تيارات الحركة الوطنية تقاس بعدد المدارس التي تشرف عليها وعدد تلاميذها وقيمة التبرعات التي تجمعها لتمويل هذه المدارس وقد تمكنت جمعية العلماء المسلمين بتحقيق تقدم ملموس في مجال التعليم بإعطائه ديناميكية جديدة وإعطائه بعداً ومضموناً وطنياً معادياً للاستعمار (بن داود، 2017، ص76)

واستطاعت الجمعية برئاسة الشيخ عبد الحميد بن باديس بناء منظومة تربوية موازية للنظام التربوي الفرنسي فأسست حوالي 400 مؤسسة تم إدماجها ضمن مؤسسات التعليم

العمومي بعد الاستقلال، فوظفت الجمعية التعليم العربي الحر في وجه المدارس العربية الفرنسية وكانت تجند المعلمين ووضعت قانوناً داخلياً ونظاماً مدرسياً متكاملاً من حيث البرامج والمواقيت والمسارات والمراقبة والتفتيش في إطار هيكلة نفسها وتجديد العمل الديني والتعليمي والعلمي (بوترعة، 2014، ص283)

واهتمت الجمعية بالتكوين العالي لطلبتها وذلك بإرساليات وبعثات إلى الدول المجاورة، وبحسب المؤرخ آجرون: «1130طالب جزائري بـُعثوا لثلاث جامعات إسلامية، 900 إلى الزيتونة من بينهم 250 إلى المدرسة الباديسية بقسنطينة و200 طالب إلى القرويين بفاس و30 إلى الجامع الأزهر بالقاهرة، والمجموع هو 1270 في عام 1954» (رحوي، 2011، ص78) وتذكر إحصائيات 1962أن 4% من الذين درسوا في مدارس الجمعية كانوا يتحكمون في اللغة العربية الفصيحة ويتقنونها فالجمعية خلال 30 سنة من نشاطها التعليمي والثقافي قد حققت نصف النتيجة التي حققها الاستعمار خلال 120 سنة إذ نجد نسبة 15% من الذين تلقنوا الفرنسية منهم 8%يتحكمون في اللغة الفرنسية وتقنونها كلاماً وكتابةً . (دبي، 2011، ص168)

ومن جهة أخرى عمل الشيخ بن باديس ومن معه على تطهير الدين الإسلامي من الخرافات والبدع التي ألصقت فيه والممارسات السلبية التي لا تتفق مع تعاليمه، فجاء في جريدة المنتقد التي أسسها الشيخ ابن باديس سنة 1925 أن هذه الجريدة تحمل مهمة الإصلاح «بتنزيه الإسلام عما أحدثه فيه المبتدعون وحرفه الجاهلون وبيانه كما جاء في القرآن الكريم والسّنة المطهرة وعمل به السلف الصالحون ... وتلفت المسلمين الجزائريين إلى حقيقة وضعيتهم بين الأمم، بأنها أمة لها قوميتها ولغتها ودينها وتاريخها فهي بذلك أمة تامة الأممية لا ينقصها شيء من مقومات الأمة وأنهم إلى ذلك مرتبطون بأمة عظيمة، ذات تاريخ مجيد، ومدنية راقية وحكومة منظمة» (زروقة، 1999، ص179).

إذن كما قال أبو القاسم سعد الله التعليم الأصلي حافظ على هوية المجتمع الجزائري، فقد عملت الزوايا والكتاتيب والمدارس الحرة عموماً ومدارس الجمعية خصوصا على الحفاظ

على هذه الهوية في إطار مقاومة للتعليم الفرنسي الموجه للجزائريين ومقاومة للتجهيل كذلك الذي طال بقية الأطفال ممن لم يتمكنوا من الالتحاق بالمدارس الفرنسية.

وبعد أن حاولنا الوقوف على الخطوط العريضة لفلسفات التربية للتعليمين الفرنسي والأصلي ومؤسساتهما، نتناول الآن مخرجات هذين النظامين التربويين كون هذه المخرجات ستكون الرافد الأكبر للحركة الوطنية التي سيكون لها الشأن في الحياة السياسية قبل وبعد الاستقلال

4/ النخب الجزائرية:

رأينا فيما سبق أن الجمهوريين راهنوا على التعليم على المستوى العمودي بدل الأفقي، أي تعليم نخبة تكون وسيطاً للتحكم والسيطرة على المجتمع الجزائري بدل تعليم الجزائريين كلهم الذي كان يهدف إلى إدماجهم ولكن فشل هذا التعليم بسبب مقاومة الجزائريين له خوفاً من أن يستدرج أبناءهم لبراثن المسيحية واللغة الفرنسية ويقطعهم عن دينهم الإسلام ولغتهم اللغة العربية، وكذلك بسبب معارضة الكولون لتعليم الانديجان لأنهم يعتقدون أن استفادة الانديجان من التعليم سيجعلهم يتفوقون عليهم وأن العنصر العربي سيخنق العنصر الأوربي، وكانت معارضة الكولون لهذا التعليم عن طريق البرلمان في فرنسا أو في تطبيق قوانين الدولة الفرنسية في ما يخص انجاز وتمويل المدارس، والسبب الثالث هو أن السلطة المركزية في باريس لم تبد إرادة فعلية لتعليم الجزائريين إلا بقدر ما يخدم مصالحها ويثبت وجودها فاتخذت التعليم الفرنسي في الجزائر كأداة امبريالية.

رأينا في الفصل السابق الخطة المنهجية المنظمة والصارمة والمتدرجة في الزمن لتفكيك المجتمع الجزائري: من تفتيت للملكية الجماعية وتفكيك للتنظيم الاجتماعي المبني على القبيلة (العائلة الكبيرة) وإحلال الحالة المدنية والاستيلاء على القضاء الإسلامي وفرض الضرائب الكثيرة المرهقة والاستيلاء على الأوقاف وسياسة الأرض المحروقة (المجاعة) والمجازر العسكرية الرهيبة والمؤدية إلى الإبادة والتهجير وكذلك الميز العنصري المتجلي في قانون الأهلي وقانون كريميو لتجنيس اليهود الذين وجدهم الاحتلال في الجزائر، والتعليم

الذي راهنت عليه فرنسا في تحقيق الإدماج واعتبره الجمهوريون الفاتح الجديد الذي سيغير من ذهنيات الجزائريين ويجعلهم أسرى وتابعين لبريق حضارة فرنسا.

هذا التفكيك الذي مس القبيلة والفرد والتعليم أدى إلى نزع للثقافة كما يسميه روجي باستيد وهي ميزة عملية التثاقف القسري الذي يحدث أثناء الاحتلال ولا يحدث أثراً إلا نزع الثقافة وقد رأينا أّنه ما من ثقافة تمس في نقطة ما إلا وتكيفت معه حتى تستعيد توازنها، وقد ركزت فرنسا على روح المقاومة الجزائرية وهي العقيدة الإسلامية والتي بدورها ترتبط باللغة العربية، بعدما توصل الضباط الباحثون والدارسون لسبب المقاومة إلى أن العقيدة الإسلامية هي سبب هذا الرفض والصمود وكل السياسات التي اتبعتها فرنسا ما كانت تهدف إلا لهدم العقيدة الإسلامية هو الحيلولة دون أن تكون هي المؤطر للمجتمع الجزائري، فالعقيدة الإسلامية هي المنطق الداخلي للثقافة الجزائرية والذي تشتغل وتتصرف وفقه.

ومن جهة أخرى لم يتوان الجزائريون في الحفاظ على التعليم العربي الإسلامي بالقدر الممكن أمام حصار وتضييق فرنسا عليه وساهمت حركة النهضة التي شهدتها دول إسلامية أخرى في دفع النهضة بالجزائر، فاحتك العلماء الذين هاجروا إلى المشرق على رأسهم علماء الجمعية بهذه التجارب وساهموا في تطوير أساليب المقاومة خاصة التعليم إضافة إلى الكتاتيب والزوايا التي حافظت على التعليم وإن تعددت العراقيل

ونتيجة لسياسات فرنسا وقع رد فعل من الثقافة الجزائرية، والحقيقة أن هناك تبايناً في ردات فعل الجزائريين، فقد حصل نوعا التثاقف: تثاقف شكلي وتثاقف مادي، أي تثاقف مس المنطق الداخلي للثقافة الجزائرية (العقيدة الإسلامية) وتثاقف لم يمس المنطق الداخلي فنتج عن هذا نخبتان نخبة حافظت على قيم وثقافة المجتمع فبقيت مقاومةً للاحتلال ونخبة دعت إلى الدخول في الثقافة الفرنسية والتخلي عن الجهود والتقليد ورفض الرجوع إلى غياهب التاريخ لاستمداد تجارب لا تصلح للحاضر وسنفصل في هذه النخب.

*** نخبة معربة في مقابل نخبة مفرنسة:**

يتناول المؤرخ يحي بوعزيز إرهاصات ظهور الحركة الوطنية في مطلع القرن العشرين ويتحدث عن العوامل التي كانت لها أبلغ الأثر في هذا الظهور وهي حسبه (بوعزيز، 1991، ص-ص:11-16) :

- حركة التعليم بشقيه العربي والإسلامي.
- ظهور صحافة وطنية نشطة في مطلع القرن لعبت دورا هاماً ورائداً في رفع الوعي السياسي والاجتماعي والاقتصادي.
- ظهور نواد وجمعيات قامت بنشاط ثقافي واسع.
- مبالغة الاستعمار في تطبيق سياسة الزجر والارهاب والتفقير والتجهيل.
- قيام حركة هجرة واسعة من الجزائر إلى المشرق العربي وأوربا.
- ظهور نخبة من المثقفين الجزائريين على اختلاف ثقافاتهم ودرجاتهم ومستوياتهم العلمية والاجتماعية والاقتصادية.

ونلاحظ أن أهم عامل من هذه العوامل هو التعليم وأما بقية العوامل فهي لا تؤثر إلا حينما تديرها مخرجات التعليم، كما أن عامل الهجرة كان سببا للتعليم.

يواصل المؤرخ بوعزيز وصفه للنخب التي شكلت منبع الحركة الوطنية مطلع القرن العشرين، فهي التي خاضت غمار الكفاح السياسي في إطار ثلاثة اتجاهات سياسية تبلورت بعد الحرب العالمية الأولى(بوعزيز، 1991، ص-ص:17-18):

* الاتجاه الأول: وهو الاتجاه اليميني، بدأ مطالباً بتحقيق المساواة بين الأغلبية المسلمة والأقلية الأوربية المسيحية المستعمرة، وهذه تجربة الفئة المثقفة بالثقافة الغربية الفرنسية، ومن بين هؤلاء الأمير خالد وهذا قبل الحرب العالمية الأولى وبعدها إلى منتصف العشرينات. ثم تطورت مطالب هذا الاتجاه إلى المطالبة بالتجنيس والإدماج للجزائر وشعبها المسلم في فرنسا المسيحية الأوربية، وهي تجربة الدكتور ابن جلول والصيدلي فرحات عباس، وهذه التجربة التي انتهت بفشل ذريع نظراً لرفض كلا الطرفين فالأوربيون لا يريدون

الذوبان في الأكثرية الجزائرية وبالتالي فقدانهم للسيطرة والنفوذ، والجزائريون يرون الإدماج تخلياً عن دينهم وقوميتهم العربية الإسلامية، وبعد الحرب العالمية الثانية، تطور هذا الاتجاه في إطار الاتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري الذي طالب بإقامة جمهورية جزائرية مرتبطة بفرنسا في اتحاد فيديرالي ولو بدون علم رافضاً استعمال العنف وداعياً إلى تطبيق شعار "الثورة بالقانون"

* الاتجاه الثاني: وهو الاتجاه اليساري، استقلالي محض برز بعد الحرب العالمية الأولى في شكل هيئة "نجم شمال إفريقيا" بين أوساط العمال المهاجرين في فرنسا وفي كنف اليسار الأوربي، وكان يطالب صراحة باستقلال الجزائر وبلدان المغرب العربي، ولذلك تخلى عنه اليسار الأوربي، فانتقل إلى الجزائر في الثلاثينات وظهر باسم "حزب الشعب الجزائري" وتجدد بعد الحرب العالمية الثانية باسم "حزب حركة الانتصار للحريات الديمقراطية" وكان من ضمن تشكيلاته السرية منظمة عسكرية كُلفت بالإعداد للثورة.

* الاتجاه الثالث: معتدل إصلاحي ديني واجتماعي وثقافي بدأ في شكل جماعة الترقي أواخر العشرينات، وتطور إلى "جمعية العلماء المسلمين الجزائريين" في مطلع الثلاثينات، وركز هذا التيار في جهوده على الدفاع على الشخصية الجزائرية العربية الإسلامية وحماية حضارتها. وذلك في إطار شعارها "الإسلام ديننا والعربية لغتنا والجزائر وطننا".

وإذا عدنا لاستعمال كلمة النخبة في أوائل القرن العشرين، فهي تسمية أطلقت على من تعلموا في المدارس الفرنسية وتأثروا بالثقافة الفرنسية وقد أبهرتهم الحضارة الأوربية واقتنعوا بعظمة فرنسا وقوتها معتبرينها صاحبة الحق الشرعي في الجزائر، وهذا خلافاً للنخبة التقليدية التي حافظت على الانتماء الحضاري للمجتمع الجزائري، ولأن فرنسا قد راهنت على هذه النخبة، فقد عملت على إظهارها وتلميعها، فأطلقت كل من الصحافة الفرنسية بكل أشكالها وألوانها والدوائر الفرنسية اسم النخبة على هذه الفئة تمييزاً لهم عن بقية أفراد المجتمع، وتشجيعاً لهم لمواصلة السير في طريق الإدماج والمطالبة بالجنسية الفرنسية فهم

القادرون الوحيدون على التأثير على زملائهم وإخوانهم لأنهم يمتلكون قوة فكرية وثقافية تجعلهم ناشطين وفعليين بين مجموعتين متباعدتين ثقافياً ودينياً (حلوش، 2010، ص-ص: 251-252).

نستنتج من هذا أن هذه النخبة ستكون مطالباتها ضمن الدولة الفرنسية أي ضمن الثقافة الفرنسية وبالتالي فهي لن تشكل إزعاجاً للسلطات الفرنسية وأن ما تحققه من مطالبها مهما كان فهو لن يقع إلا في إطار ما لا يزعج فرنسا.

وكذلك نجد أن "مورال" لاحظ وجود عدة نخب في الجزائر وقسمها إلى:

- نخبة غير مفرنسة: تشمل الإقطاعيين (أي الأسر الدينية والطرقية والزوايا الدينية وغيرها) وتشمل العمال المناضلين (وهم من رواد الحركة الوطنية)، والمثقفين ثقافة عربية (أي العلماء المصلحون) وهي نخبة نصف متعلمة أو متوسطة التعليم وهي التي تملك مستوى الابتدائي.
- نخبة مفرنسة: وهي التي استطاعت دخول الجامعة: أطباء، صيدليون، محامون، أساتذة، مهندسون.. وغيرهم، ويسميهم "مورال" "العنصر الذي يمثل البرجوازية الجديدة، أو المثقفين الفرنسيين الذين لم يصبحوا فرنسيين بمعنى الكلمة. (حلوش، 2010، ص 252)

وهذه التسمية الأخيرة " المثقفين الفرنسيين الذين لم يصبحوا فرنسيين بمعنى الكلمة تؤكد قوانين التثاقف، ففي احتكاك ثقافتين إحداهما متغلبة على الأخرى َيندُر أن تصل درجة الأثر الثقافي في الثقافة المغلوبة إلى درجة الاستيعاب أي الذوبان كليةً في الثقافة الغالبة. وحتى الفرنسيين كانوا يدركون هذا، تقول كيميل ريسلر «في حرب الحضارات هذه كانت فرنسا تستعمل الثقافة بطرق شتى في محاولة لاستخراج الأحسن وفي الوقت المطلوب أي فرض معاييرها الخاصة بها أو معايير جديدة متكيفة مع ديمومتها السياسية» (ريسلر، 2016، ص193) .

إذن كانت فرنسا تدرك جيداً الأثر الذي تتركه على النخبة المفرنسة وأن ما يهمها ليس الرسالة التي ادعتها حين احتلت الجزائر "رسالة تحضير وتمدين" هذا العجاج من القبائل المتناحرة التي تقبع في التقليد والجمود والتعصب الديني، بل أن ما يهمها هو توقيف العقيدة الإسلامية على أن تكون المنطق الداخلي لثقافة هذه النخبة التي سيمنح لها دور الوسيط في تأطير هذا الشعب والسيطرة عليه دون أن تعتبر فرنسا هذه النخبة فرنسية حقاً .

وقد أنشأت فرنسا في 20 أكتوبر 1891 في مدرسة المعلمين ببوزريعة نظاما خاصا بالجزائريين الذين بدأت في إعدادهم لينشروا أفكارها، ويصف الحاكم العام في الجزائر "جونار" هذا النظام سنة 1908 بأنه. وبالرغم من أن أولئك الطلبة كانوا من خدام فرنسا ويحمل بعضهم الجنسية الفرنسية إلا انهم لم يُسّووا بالأوربيين واليهود المتجنسين بالجنسية الفرنسية منذ 1871 (بوضياف، 2014، ص77). وكّون هذا الفرع المخصص للأهالي 800 مدرس أهلي معظمهم قبائليون بين سنة 1883 و1924 وقد كان المدرسون المكونون لتعليم الأهالي محل تقدير خاص فهم أحسن من يستطيع نقل حب هذا الوطن الجديد وحضارته إلى شباب الأهالي (ريسلر، 2016، ص232)

ويصرح أحد الفرنسيين: «تلقين حضارتنا وعاداتنا وجميع معارفنا لأناس شباب سيكونون وسطاء نافعين بيننا وبين إخوانهم في الدين» ويضيف آخر: «من كان بعيداً جدًّا عن الغرب كان أقرب إلى ثقافته الأصلية، لقد بقي عربياً (أو قبائلياً)، ولكن من كان قريباً جداً من الغرب، كان أبعد عن ثقافته الأصلية لقد أصبح مجوداً من إسلامه وعروبته، هو يظن نفسه فرنسياً، نتوقف إذن عن كوننا ممتازين بمجرد عبورنا لدائرة الثقافة التقليدية، ولن نكون كذلك ما دمنا لم نلج إلى دائرة الثقافة الغربية» (ريسلر، 2016، ص193)

في الفقرتين السابقتين نرى خطورة سلاح الثقافة الذي استخدمته فرنسا، ولم يكن تهديمها للبنى الثقافية والاجتماعية الجزائرية مجرد عمل متوحش يقوم به الغازي، بل إن كل الضربات الموجهة لهذه البُنى والمتدرجة في الزمن ثم العمل على إحلال بنى جديدة على المستوى الاجتماعي وعلى المستوى الثقافي (خصوصاً أنماط التفكير والنظام المعرفي

المميز للثقافة الإسلامية المرتكز على العقيدة الإسلامية كناظم لرؤية للعالم وللمعارف والسلوك والقيم) تجعل توصيف روجي باستيد للتثاقف أثناء الاستعمار (وهو ما سماه تثاقفاً قسريا يتصف بنزع للثقافة دون أن يكون هناك تأثير ثقافي نظرا لعدم الإحاطة بالحتميات الثقافية الثقافية) يستدعي إعادة النظر. فالتثاقف في حالة احتلال الجزائر قد أفرز نتائج مقصودة ومخطط لها وهي نخبة قريبة من الثقافة الفرنسية (دون أن تستوعب كلياً هذه الثقافة)سيُتاح لها أن تكون وسيطاً بين فرنسا والأهالي.

من جهة أخرى نعود إلى التشخيص الذي قدمه الضباط الفرنسيون في دراساتهم الانثروبولوجية عن سبب مقاومة الجزائريين وهو العقيدة الإسلامية والتي كانت تتمظهر في مؤسسات الزوايا والعلماء ومؤسسة القبيلة، هذه المؤسسات التي أطرت مقاومات شعبية خدمةً للدين ودفاعاً عن بيضة المسلمين، ولننظر الآن إلى الناظم للمقاومة المسلحة في الثورة التحريرية لندرك مدى الأثر الثقافي الناتج عن هذا الاحتكاك الثقافي مع الفرنسيين على المجتمع الجزائري.

وفي عمل المؤرخ الجزائري أبو القاسم سعد الله "تاريخ الجزائر الثقافي "وفي الجزء العاشر منه الذي يبدأه بمقدمة جاء فيها أنه يكتب عن فترة عايشها وعاصر الفاعلين فيها ثم يتحدث عن صعوبة التأريخ الثقافي لهذه الفترة قائلاً : «ولعل أبرز قضية تواجه الباحث في هذا الخصوص هي مدى وفاء المثقفين للثوابت الوطنية تلك الثوابت التي حصنت الجزائر عبر العهد الاستعماري من الذوبان والانتماء الحضاري للعروبة، فقد لاحظنا أن الشعارات والرموز والمطالب العامة كانت في البداية لا تخرج عن هذه الثوابت، ولكن هذا الالتزام لم يبق على حميته الأولى بل أخذ يضعف بالتدرج وحلت محله لغة التشكيك والمساءلة والعلمانية المفرطة التي وصلت في نهاية المطاف إلى تبني الاشتراكية العلمية. كما جسدتها الوثائق والنصوص تحت تأثير الصراع الإيديولوجي بين الشرق الاشتراكي والغرب الاستعماري الرأسمالي، وتأثير الجيل الجديد المتعلم في المدارس الغربية ولاسيما الفرنسية وهو الجيل الذي استولى على مقاليد أمور الثورة في الخارج أولاً ثم أمور البلاد كلها في

الداخل منذ الاستقلال، هذا الجيل كان في الواقع يجهل الثوابت الوطنية لأنه لم يتعلمها في مدرسة ولا في حزب وطني فتغلبت عليه الأنانية حين رأى أنه هو وحده الذي يمثل النخبة القائدة في البلاد وأنه أقرب ثقافياً إلى الفرنسيين منه إلى مواطنيه الجزائريين» (أبو القاسم سعد الله، ج10، 1998، ص7) نقلنا هذه الفقرة كما هي على طولها لأنها خلاصة مؤرخ أكاديمي عايش الثورة وبحث في تاريخ الجزائر الثقافي مما يكسب هذه الخلاصة قيمة علمية ونجد فيها جواباً عن تساؤلنا الذي طرحناه أعلاه.

وبعد الحرب العالمية الثانية وأحداث 8 ماي 1945، يقدم فرحات عباس (وهو من التيار اليميني كما رأينا في تصنيف بوعزيزي) تقريراً للمؤتمر الوطني لحزب الاتحاد الديمقراطي للبيان الجزائري 25-26-27 سبتمبر 1948، يصفه الكاتب العام للحزب ويحمل التقرير عنوان: "نظرات في حاضر الجزائر ومستقبلها" ويمقت هذا التيار العنف ويعادي أصحابه ويؤمن بما يسميه " ثورة القانون" وبالتعاون اللامحدود مع من سماهم الديمقراطيون الفرنسيون" ومن أهم ما جاء فيه بحسب يحيي بوعزيز ما يلي:

- لا نريد دولة إسلامية: فهو يدعو إلى تكوين دولة ضمن جمهورية فرنسية مجددة مضادة للاستعمار، وتكون هذه الدولة جمهورية ديمقراطية اجتماعية على أساس اتحاد أخوي بين جميع الجزائريين مهما كانت جنسيتهم وديانتهم وإعطاء كل ذي حق حقه من السيادة.
- نعارض استعمال العنف ضد فرنسا: جاء في التقرير أن كل الدول التي عرفتها الجزائر كان مصيرها الزوال بسبب انفصالها عن الدولة الأم، وأن فرنسا هي الدولة الأم للجزائر والثورة ضدها ستؤدي إلى انهيار الجزائر وسقوطها من أيدٍ أخرى.
- لا ندعو لانسحاب فرنسا والفرنسيين من الجزائر: جاء في البيان: ... وما قسمنا الشعب الجزائري إلى كتلتين دينيتين متخاصمتين راجعين بهم إلى العصر الوسيط عصر الحروب الصليبية، فالشعوب كيفما كانت ديانتها لا تخلو من ديمقراطيين

ومستعمرين متسلطين، فالأولون أصدقاؤنا ولو كانوا مسيحيين والآخرون أعداؤنا ولو كانوا مسلمين.

- نحن ضد المغامرة والمغامرين: نحن ضد المغامرين الذين عرفتهم شمال إفريقيا وماذا خلف هؤلاء وراءهم وقد اتخذوا الدين وسيلة لإرضاء أطماعهم في السيادة، وياله من دور خبيث لعبه ضد وحدة البلاد: بوبغلة وبوحمارة وبولحية، الذين حصلوا في وقت ما على ثقة الجماهير الغافلة لكن باؤو بسوء المصير وسخط الناس بعد أن خربوا الوطن وجلبوا عليه البؤس والشقاء. (بوعزيز، 1991، ص-ص:112-116)

هذا الكلام يصنف في الاتجاه اليميني في الحركة الوطنية، وليس صادراً عن عضو بسيط في الحزب، بل عن الكاتب العام للحزب وهو من سيترأس الحكومة المؤقتة سنة 1958. وهذا دليل على الفرق الواضح بين النخبتين في الخمسين سنة الأولى من الاحتلال مع النخبة غداة الاستقلال وهذا بسبب المعالجات الثقافية التي قامت بها فرنسا في النموذج الثقافي الجزائري غداة الاحتلال بغية تدجينه.

ويتحدث أبو القاسم سعد الله عن بيان أول نوفمبر قائلاً أن هناك خلافاً بين المؤرخين فمنهم من رأى وثيقة كاملة تتضمن كل ما يعبر عن الجزائر وثورتها وما هو أبعد من الثورة ومنهم من رأى أنه وثيقة ظرفية تهدف إلى توضيح أسباب تفجير الثورة وشروط الصلح ووقف القتال والهدف من الثورة هو استرجاع الاستقلال، ثم يتتبع المسألة الثقافية في البيان، ويلاحظ أن هناك غموضا في التعبير عن الثوابت الوطنية فحينما يتكلم البيان عن القومية الجزائرية ويذكر مقوماتها وهي "التاريخ والجغرافيا واللغة والديانة والعادات المشتركة" ولكنه لا يصرح بأنه يقصد باللغة: اللغة العربية، وبالدين الدين الإسلامي، وبالتاريخ التاريخ الإسلامي المرتبط بالتاريخ العربي الإسلامي، ويستشكل سعد الله عدم الإفصاح هذا وينقل عن البعض بأنهم يرون أن التصريح بهذه المقومات القومية لو أُعلن قد تعزل الأقليات الأوربية عن دعم الثورة، وبعضهم يرى أن محرري البيان أنفسهم كانوا مترددين في موضوع اللغة والإسلام

والتاريخ لأن تكوينهم لم يتضمن هذه المقومات ولأنهم وطنيون يساريون فربما يريدون تفادي التمسك بمبادئ تعتبر رجعية في حينها.

ويواصل سعد الله تحليله للبيان متناولاً برنامج الثورة هل هو إقامة دولة اشتراكية أم دولة إسلامية أم دولة ليبرالية ويقول أن محرري البيان كانوا على ما يبدو اشتراكيين في توجههم ولكنهم ومراعاة للجماهير أضافوا لبرنامجهم السياسي: "تحقيق الاستقلال وإقامة دولة ديمقراطية اجتماعية" عبارة "في إطار المبادئ الإسلامية" ويلاحظ التناقض بين مشروع الاشتراكية والمبادئ الإسلامية، ويضيف أن البيان إن كان غامضاً في هذه الثوابت فهو واضح في المبادئ العلمانية فهو يصرح بوجوب "احترام جميع الحريات الأساسية دون تمييز عرقي أو ديني" وهو نداء يقترب من الأقليات الأوربية في الجزائر. ويخلص بعد تحليلات أخرى للبيان إلى النتيجة: «إن هذا البيان كان في الواقع نتاج مرحلة سياسية محددة أدت أن يصيغه وطنيون ذو ثقافة ماركسية علمانية بعيدين كل البعد عن التراث الثقافي لوطنهم مما أبعدهم عن هويتهم ما عدا الروح الوطنية والولاء للجزائر التاريخية والجغرافية لأن السياسة الاستعمارية التي دامت قرناً من الزمن قد أبعدتهم عن حقيقة أنفسهم حتى أصبحوا يفكرون بحقيقة الغير بل أصبحوا لا يرون في الوطنية إلا في إطار المبادئ العلمانية التي تلقوها من ثقافة المحتل أو قرؤوها في الصحافة المعاصرة أو اكتسبوها من ممارسة النشاط السياسي على أرض الواقع وهي التاريخ والجغرافيا واللغة والدين والعادات وكلها تعبيرات مجردة غير مرتبطة بالتراث الثقافي الصميم» (سعد الله، ج10، 1998، ص-ص:76-81)

ونستنتج من كلام سعد الله أن النخبة الجزائرية غداة الاحتلال (مكونة من زعماء المقاومة الشعبية) كانت تدافع عن الوطن في إطار الحضارة الإسلامية، يدفعها في ذلك العقيدة الإسلامية واللغة العربية، ويتجند الجزائريون وراءها باستبسال وتضحية.

وأن النخبة غداة الثورة التحريرية 1954 كانت تدافع عن الوطن ولكن ليس في إطار الحضارة الإسلامية ولا تدفعها العقيدة الإسلامية ولا اللغة العربية، ذلك أن فرنسا استهدفت طرق تفكير لعض الجزائريين فغيرتها وهو ما يعرف بالتثاقف الشكلي الذي يغير بنيات

التفكير فصار المفرنسون يصرحون بعدم رغبتهم في كون الإسلام مشروع دولة الاستقلال، ولكن إذا كانت هذه حالة النخب في معركة التحرير فماذا عن أفراد الشعب الجزائري الذين هبوا لتحرير البلاد؟ يقول سعد الله: «فالجماهير كان حافزها الجهاد دون أن يكون في استطاعتها التعبير عما يحتويه من مفاهيم اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية... أما النخبة ... فقد كانوا في الخارج وكانوا متأثرين بالثقافة الأوربية ومنها الإيمان بالاشتراكية وفضائلها» (سعد الله، 1998، ج10، ص110).

فالجماهير كانت وراء النخبة التقليدية متماهية معها، وكانت وراء النخبة الجديدة في ثورة التحرير متمايزة عنها. ولكن لم يقتصر هذا الأثر الثقافي الجسيم للاستعمار على الثقافة وبالتالي المقاومة على تجربة الجزائر فقط، يقول هارتموت إلزنهانس متحدثاً عن هذا: «فحيثما توجهنا وليس في الجزائر فحسب نجد أن حركات مقاومة الاستعمار التي حلت محل العائلات الكبيرة التقليدية في الكفاح ضد المحتلين المستعمرين قد تطورت في كنف مزيج من الانبهار بالغرب ومن رفضه، فهذه ظاهرة عامة عُرفت في آسيا وفي إفريقيا» (إلزنهانس، 2015، ص78) ولكن الانبهار بالغرب وصل عند النخبة المفرنسة إلى حد التماهي في ثقافته، ومن جهة أخرى رأينا أن الخطاب الكولونيالي له من قوة التأثير إلى درجة أنه لا يصف الآخر فقط ولكنه يشكل رؤية الآخر عن نفسه وهي الصورة التي رأيناها: جمود وتقليد وبدائية فيحاول الآخر التماهي مع رسالة التمدين التي يحملها هذا الخطابة متخلياً عن ثقافته الجامدة وغير القابلة للتطور.

ويتناول سعد الله وثيقتين أخريين مهمتين عن الثورة وهما مؤتمر الصومام وميثاق طرابلس، حيث يتحدث عن ظروف وعن كاتب البيان وهو عمار أوزقان أحد أقطاب الشيوعية السابقين ويخلص إلى: «فلا غرابة عندئذ أن يصطبغ محضر المؤتمر باللون اليساري والعلماني، وهو الأمر الذي اعتبره بعض قادة الثورة الأوائل انحرافاً خطيراً عن روح بيان نوفمبر وروح الانتماء الحضاري للجزائر» (سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، ج10، ص84)

وتناول اتفاقية إيفيان، و"لجنة صبيح" التي مهمتا في ما يبدو وضع تصور للمسألة الثقافية بما فيها المنظومة التربوية لكي يهتدي به الوفد الجزائري المفاوض، وبعد تناوله للتفصيلات يقول إن تقرير لجنة صبيح لم يحدد المرجعية الثقافية للشعب الجزائري (سعد الله، ج10، 1998، ص98) ويلاحظ أن اتفاقية إيفيان لم تكتب باللغة العربية ولم تترجم إليها قبل التوقيع عليها، وأن الوفد المفاوض كان حاضراً وكأنه يمثل بلاداً فرانكوفونية ككندا أو بلجيكا وغاب موضوع السيادة اللغوية عن الوفد الجزائري المفاوض (سعد الله، ج10، ص101) وعند قراءة البيان يفهم بحسب سعد الله من سياق النص وإصرار الصائغ أن الثقافة الفرنسية ممثلة في التعاون العلمي والتعليمي والتقني ستكون هي السيدة في الجزائر فمثلاً نصت الاتفاقيات أن تضمن الجزائر مصالح فرنسا والحقوق المكتسبة للأفراد الحقيقيين والمعنويين بالشروط التي تحددها هذه الاتفاقيات، وفي المقابل ستقدم فرنسا المساعدة الفنية والثقافية. (سعد الله، ج10، 1998، ص102) هذه بعض الملاحظ وليست كلها على بعض وثائق الثورة، ولكنها كافية لتبين مدى التغيير الحاصل في النموذج الثقافي الجزائر ما بين 1830 و1962.

*** النخبة البربرية:**

وهناك نخبة أخرى وإن كانت تحسب ضمن النخبة الفرانكوفونية ولكنها برزت بمطالب عرقية علاوة على المطالب الثقافية للفرانكوفونيين وهي النخبة البربرية. ويوجز المؤرخ ناصر الدين سعيدوني خصائصها:

1- معاداة القيم الإسلامية والحط من شأن الثقافة العربية في الجزائر: معتبرين الثقافة العربية الإسلامية عامل هدم للهوية البربرية وطمس تراثها، فمثلا اللغة الأم في الجزائر هي العربية الدارجة والقبائلية، وإن اللغة العربية الفصحى دخيلة أو مستورة، ولهذا يجب الاعتناء بالثقافة الشفوية.

2- اعتبار القبائلية لغة لجميع الناطقين بالبربريات وجعلها في موقف تنافس وعداء مع العربية.

3- تفسير التاريخ وفهمه انطلاقاً من معاداة الماضي العربي الإسلامي للجزائر بحجة ضرورة مصالحة الجزائر مع هويتها البربرية وماضيها الوثني الذي يرمز إليه ماسينسا وقيمها المسيحية التي يمثلها القديس أوغسطين.

4- الارتباط بالقيم الثقافية الغربية، رفع شعارات المواطنة واللائكية والديمقراطية وحقوق الإنسان وحق الاختلاف وهذه الحقوق تسمح لهم بتطوير شخصيتهم وإحياء ثقافتهم بعيداً عن تأثير الإسلام والعربية. (سعيدوني، 2013، ص-ص:197-202)

ومواصلة للتعليم التبشيري في منطقة القبائل الذي بدأه لافيجري، عمل دعاة التبشير ومناصروهم من المعادين للإسلام والعربية كيف يوهمون أن عملهم دفاع عن الهوية البربرية وإحياءً للغة والتراث القبائلي، يقول أحد المتنصرين من القبائل وهو الكاتب بلقاسم ايبعزيزن إن المسيحية هي المذهب الوحيد الذي يعطي لشخصية الشاب القبائلي كامل كرامته. (سعيدوني، 2013، ص260).

ولكن هناك قبائليون آخرون لم يألوا جهداً في الدفاع عن الهوية الجزائرية المنتمية إلى الحضارة الإسلامية العربية. مثل الشيخ عبد الحميد بن باديس الإمام المجدد والوزير المنافح عن الثقافة العربية الإسلامية قاسم ثابت بلقاسم والوزير محمد حربي والمؤرخ أحمد بن نعمان والشيخ العالم المجاهد محمد الطاهر آيت علجت وغيرهم.

- **خلاصـــة:**

رأينا في الفصل السابق تحطيم البنى الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري ، وتناولنا في هذا الفصل استكمال فرنسا لعملها في القضاء على المقاومة الجزائرية وتثبيت وجودها وفرضِ سيطرتها و كيف أنها استخدمت التعليم لكي تحيد النخبة الجديدة تلقائيا من ذاتها، وبدون شعور منها، عن مسار النخبة التقليدية في الدفاع عن الجزائر في إطار الانتماء الحضاري الإسلامي، وفعلا صارت النخب التي شكلت الحركة الوطنية لا يجمعها إلا الوطن بمعنى الجغرافي في حين أنها تختلف في الوطن من حيث الثقافة الأصيلة للمجتمع الجزائري، أي أن النخبة الفرانكوفونية أحدثت قطيعة مع ثقافة المجتمع الجزائري المنتمي إلى الحضارة الإسلامية العربية.

توصلنا كذلك إلى أن تصنيف روجي باستيد لأنواع التثاقف حسب الوضعيات الاجتماعية والنتيجة التي يفضي إليها يبقى محل مساءلة، فقد اعتبر أن التثاقف في وضعية الاستعمار – والذي سماه "التثاقف القسري"– ينتج عنه نزع للثقافة فقط دون التمكين لثقافة جديدة، وهذا راجع حسبه لجهل المستعمِر بالحتميات الثقافية، ولكننا رأينا أن هناك تقديرات من طرف الفرنسيين لحجم الأثر الثقافي الذي تتركه سياساتهم على الشعب وعلى النخب المفرنسة، وكانت النتائج مطابقة للتقديرات إلى حد بعيد، ومن أمثلة هذه التقديرات ما قاله العسكري والمبشر المعرف "دي فوكو" (1858–1916): «اعتقد أنه إذا لم يتم تنصير المسلمين في مستعمراتنا بشمال إفريقيا فأن حركة وطنية ستقوم بها على غرار ما حدث في تركيا، وإن نخبة من المثقفين ستكون في المدن الكبرى متأثرة بالفكر الفرنسي دون أن يكون لها إحساس الفرنسيين ولا طيبتهم، وإن هذه النخبة ستحتفظ بمظاهر الإسلام رغم ضياع روحه لتؤثر بها على الجماهير، ومن جهة أخرى فأن جمهور الشعب من البدو والرحل سيبقى جاهلا عديم الصلة بنا متماسكا حاقدا على الفرنسيين محتقرا لهم بدافع من وازعه الديني وشيوخه» (حاجي، 2013، ص74) كانت هذه النتيجة هي ما لا حظها المؤرخ سعد

الله بأن هناك فرقا بين مقاومة النخبة في الثورة وجهاد الشعب الجزائري في ثورة التحرير. والسؤال الذي نطرحه هل هناك فعلا جهل بالحتميات الثقافية من طرف الفرنسيين؟؟

وستبرز هذه النخب في مرحلة ما بعد جلاء الفرنسيين حيث يكون هناك تجاذبات إيديولوجية في مسألة التعليم كما سنعاين في الفصل القادم.

- مراجع الفصل:

1. إبراهيم بوترعة(2014)، التربية والتعليم بين الأمس واليوم: خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ط 2014، دار الخلدونية، الجزائر.
2. أبو العيد دودو(1975)، الجزائر في مؤلفات الرحالة الألمان (1830–1855)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
3. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الثالث، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت.
4. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
5. أحمد بن داود(2016–2017)، المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كل من الجزائر والمغرب من خلال التعليم (1920–1954)، أطروحة دكتوراه علوم في التاريخ الحديث والمعاصر قسم التاريخ وعلم الآثار بكلية الإنسانية والحضارة الإسلامية بجامعة أحمد بن بلة وهران01، الجزائر.
6. آسيا بلحسين رحوي(2011)، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 7 ديسمبر.
7. إيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة.
8. بوضياف سميرة(2014)، ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 08.
9. بوفلجة غيات(2002)، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
10. جمال قنان، 2007، التعليم الأهلي في الجزائر 1830–1944 ،المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر
11. رابح دبي(2010–2011)، السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ودور جمعية العلماء المسلمين في الرد عليها 1830–1962، دراسة نظرية تحليلية، أطروحة

دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر(2).

12. عبد الرشيد زروقة(1999)، جهاد بن باديس ضد الاستعمار الفرنسي في الجزائر (1913، 1940)، دار الشهاب، بيروت، لبنان.

13. عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، ط 2010، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

14. عمار هلال(2016)، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1630–1962)، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

15. كميل ريسلر(2016)، السياسة الثقافية الفرنسية بالجزائر، أهدافها وحدودها (1830–1962)، ترجمة وتعليق: نذير طيار، كتاب الكتروني من إنتاج دار كتابات جديدة للنشر الالكتروني.

16. ناصر الدين سعيدوني(2013)، في الهوية والانتماء الحضاري، ط خاصة، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، الجزائر.

17. نصيرة زميرلين(2013)، التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي (1830–1962)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

18. هارتموت إلزنهانس(2015)، فشل الاستعمار الفرنسي في الجزائر، ترجمة: أحمد بن محمد بكلّي إشراف ومراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر.

19. يحي بوعزيز، أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، الجزء الأول، ط 2009، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر.

20. يحي بوعزيز(1991)، الاتجاه اليميني في الحركة الوطنية الجزائرية من خلال نصوصه (1912–1948)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

21. Kamel Kateb(2014), le Système éducatif dans l'Algérie coloniale (1833–1962), édition Apic, Alger.

الفصـــل السادس

في سوسيولوجيا الإصلاحات التربوية الجزائرية قبل سنة 2000

- تمهيد:

كان أمام الجزائريين بعد نيلهم الاستقلال البدء في عملية البناء والتشيد لتجاوز الوضع الكارثي في مختلف ميادين الحياة الذي خلفه الاستعمار، وسنتطرق في هذا الفصل إلى الإصلاحات التربوية الجزائرية منذ 1962 والجدل الهوياتي بين مختلف النخب الجزائرية، ونظراً لأهمية السياق السوسيوتاريخي في تحليل مفهومي الثقافة والهوية والظواهر المتصلة بهما سنحاول الاقتراب من الوضعيات الاجتماعية الحاضنة لهذه الاصلاحات وما رافقها، أملاً في الوصول إلى اقتراب علمي سوسيولوجي لهذه الظواهر، حيث تتمظهر الجزائر كدولة وطنية في فترة ما بعد استعمارية حاولت النهوض بعد خروج فرنسا منها وأن النخب الفاعلة تنقسم إلى نخبتين: فرنكوفونية ومعربة: تصدران ثقافيا عن حضارتين مختلفتين وإن كانتا تنتميان لنفس المجتمع ونفس الوطن فلكل نخبة عناصر ثقافية تتمايز بها عن الأخرى وتسعى جاهدة للدفاع عنها وللمساهمة بها في مشروع اجتماعي للجزائر. وسيكون مدار الصراع الذي نتطرق إليه هو المدرسة.

بعد اتفاقية إيفيان وإجراء استفتاء الشعب حول تقرير المصير، تقررت مغادرة الجيش الفرنسي الأراضي الجزائرية لتبدأ الجزائر مرحلة سياسية جديدة تدشن فيها مرحلة بناء وتشييد الدولة ولكن السؤال المهم الذي يجب الإجابة عليه هو: عن أي دولة نتحدث؟

كانت الجزائر قبل الاحتلال تابعة سياسياً للخلافة العثمانية ولم تكن على درجة عالية من المركزية، وكان يحكمها "داي" وثلاثة "بايات" مدعمين بقوة انكشارية، في حين كان شيوخ القبائل يتمتعون باستقلال ذاتي كبير (الأيوبي، 2010، ص260) ولكن بعد خروج فرنسا من الجزائر، ستجد الأخيرة نفسها أمام سؤال مهم عن التشيكل السياسي اللازم للمجتمع الجزائري المنتمي للحضارة الإسلامية العربية.

1/ الدولة الوطنية الحديثة: عنصر ثقافي غربي تتمظهر من خلاله الجزائر المستقلة

وبحسب برهان غليون فقد فجر تفكك الدولة العثمانية وهي آخر دولة إسلامية بالمعنى التقليدي إحدى أكبر أزمات الهوية التي عرفها العالم العربي في تاريخه كله، وهي أكثر حدة وديمومة، فقد طُرحت مواضيع مهمة للنقاش في الوطن العربي وفي مقدمتها تحديد طبيعة الكيانات السياسية التي سيُسفر عنها زوال السلطنة ومكانة اللغة وقدراتها ووضع التراث والعلاقة التي تربط بين اللغة والتراث العربيين وهذه الكيانات، وكذلك العلاقة بين الهوية المحلية القطرية والهوية العربية الإسلامية الشاملة، وبحسبه أيضا فإن الاستمرار في طرح هذه التساؤلات كمحاور رئيسية في الأدبيات السياسية المعاصرة، يُعتبر تعبيراً عن الطبيعة الملتبسة والازدواجية التي لا تزال تطبع أسلوب تمثل الهوية في الوطن العربي إلى يومنا هذا (غليون، 2015، ص68).

وبالعودة إلى مسار الحركة الوطنية الجزائرية منذ بداية العشرين نجد أنها مع اختلاف اتجاهاتها إلا أنها اشتركت – في عملها – على الاعتماد على قنوات وأدوات غربية جديدة على المجتمع الجزائري في التعامل مع الاحتلال، فتهيكلت في جمعيات ونوادٍ ثقافية وأحزاب سياسية وقامت بمظاهرات وإضرابات ودخلت التمثيل النيابي لافتكاك مطالب، كما أن ثورة

التحرير كانت منظمة تنظيماً عسكرياً عصرياً محكماً، وبحسب برتران بادي فإنه من غير الممكن تجنب الاعتماد على أفكار أو وسائل أو تنظيمات غربية حديثة من طرف دول العالم الثالث حتى في معارضتها للغرب. وَيدلل عَلى هذا بما وقع لجمعية العلماء المسلمين وحزب الشعب «إن عدم انفتاحها (يقصد الجمعية) على طرق التعبئة الحزبية الغربية جعل الجمعية تجازف في دفع ثمن باهظ... لم يستند نشاط الجمعية السياسي في مآلها وتبعاً لنموذج يتوافق كلياً مع الثقافة الإسلامية إلا إلى منطلقها الديني، ومشروعها في إعادة بناء الأمة الإسلامية خارج كل استعارة من الايديولوجية الوطنية الغربية... فالمسرح السياسي الرسمي لم يكن له إلا أهمية ثانوية لذا ينبغي على الجمعية ألا تدخل فيه» (بادي، 2006، ص235) ولكن حزب الشعب في الجزائر تصرف بطريقة أخرى فتبنى طرق التعبئة السياسية الخاصة بحزب اليسار الفرنسي واستعمل مفهوم "الوطنية" المصاغ أصلاً في الغرب «فالدولة الجزائرية النابعة من هذه الموضوعة (يقصد الوطنية) عبر تنظيمات حزبية لاحقة وبصورة خاصة عبر "جبهة التحرير الوطني" تستقي سمتها الدولتية والوطنية من هذا الجزء الايديولوجي... ذلك أن الاستقلال والثورة لا يمكنهما أن ينبنيا كأهداف ملموسة داخل الجماعة المعاصرة من خلال تحريضٍ تـَقف وراءه حركة تفضل النقاوة الثقافية، فليس هناك من أحد يشك أن بأن "جمعية العلماء" وفكر بن باديس هما من سقيا الوطنية الجزائرية المعاصرة لكن يبقى أن لا هذه ولا ذاك استطاعا الخروج من مأزق الاكتفاء الثقافي الذاتي ومن عدم فعالية السياسة»(بادي، 2006، ص236)

إذن يحاجج برتران بادي على أهمية العناصر الثقافية الغربية وبالخصوص في الميدان السياسي في هذا العصر، وحتى وإن كان الهدف مناهضة الغرب، فلا يمكن التعويل على الثقافة النقية لوحدها دون استعارة ثقافية من الثقافة الغربية.

وقد جاء بيان أول نوفمبر لكي يحدد الأهداف والخطوط العامة للثورة وكذلك ليحدد معالم التشكيل السياسي بعد جلاء الفرنسيين وهو إقامة دولة ديمقراطية اجتماعية في إطار المبادئ الإسلامية (سعد الله، ج10، 1998، ص78) وكما لاحظ "سعد الله" أن محرري

البيان كانوا يقصدون أن الجزائر ستنشئ شيوعية أو اشتراكية وهو نفس ما ذهب إليه برتران بادي: «يتجلى استيراد النماذج الغربية في عملية التحديث التي تستند إلى شرعية ثورية، وتحديداً عبر استنفار انتقائي لموضوعات الاشتراكية، وكلما كانت هذه الأخيرة قابلة للاستخدام كلما قدمت فائدة تقضي إلى نقد الغرب وبالتالي تبني خطاب معادٍ للامبريالية» (بادي، 2006، ص193).

فاعتمدت الجزائر إذن على الدولة الوطنية كتشكيل سياسي وهو يعتبر عنصراً ثقافياً غربياً، وانتهجت الاشتراكية لنقد ومناوءة الامبريالية الغربية وكذلك الاشتراكية عنصر ثقافي غربي.

والدولة (الحديثة) كما يعرفها جوردن مارشال وجون سكوت هي: «مجموعة متميزة من النظم التي تملك سلطة إصدار القوانين التي تحكم المجتمع، فهي بتعبير ماكس فيبر "تحتكر القوة المشروعة" داخل حدود إقليم معين، ولهذا تضم الدولة نظما ومؤسسات مثل القوات المسلحة وجهاز الخدمة المدنية أو البيروقراطية الحكومية، والسلطة التشريعية والمجالس المحلية والقومية التي تضم أعضاء منتخبين كالبرلمانات على سبيل المثال» (سكوت ومارشال، ج2، 2011، ص135).

وحسب إنتليس فإن الدولة الجزائرية البيروقراطية التي شرعت بعملية بناء الدولة بعد الاستقلال في سنة 1962 قد قامت على نواة برجوازية مكونة من فئتين "المعاونون الأهليون" Adjoints indigènes (الموظفين الجزائريين الذين عملوا في الإدارات الفرنسية قبل 1962) و "نشطاء جبهة التحرير الوطني" وعلى الرغم من إعلان الأهداف الاشتراكية وتبني الإدارة الذاتية في الجزائر المحررة، فقد كان هناك توجه مضاد يتحرك في اتجاه "إعادة تفعيل الإدارة الاستعمارية"، فأُبقي على مؤسسات إدارة مستنسخة عن النموذج الفرنسي مع تعديلات طفيفة، كما أُرسل أفراد إلى فرنسا على عجل لغرض التدريب وازداد عدد الموظفين داخل الجهاز البيروقراطي بحوالي 30% في السنة في الأعوام الأولى بعد الاستقلال (الأيوبي، 2010، ص261)

إذن لم تخل بداية تأسيس الدولة الوطنية في الجزائر من مواصلة الاعتماد على النموذج الفرنسي في الإدارة والتسيير والتدريب، وكلها عناصر ثقافية غربية اعتمدت عليها الجزائريون، وقد تضمنت اتفاقيات إيفيان التعاون الفني والثقافي بين الجزائر وفرنسا.

*** وضعية الاستعمار الجديد:**

لكن لم تكن الجزائر استثناءً فقد خرجت كل المستعمرات من الاحتلال منهكة ومحطمة البنى الاجتماعية بصورة متفاوتة، وفي حالة الجزائر فقد كان تحطيم هذه البنى كارثياً بالنسبة للمجتمع، وقد عمل الاحتلال على توقيف مسار المجتمع الجزائري ولم يتركه يتطور داخل سياقه الحضاري، ثم إنه حطم مؤسساته وكان لهذين العاملين أثر على ما بعد 1962، وبقيت الجزائر تابعة لفرنسا وهذا ما يعرف بالاستعمار الجديد وارتبط الاستقلال بمعاهدة توافقية بين الحكومة الجزائرية المؤقتة والدولة الفرنسية، وتضمنت هذه المعاهدة بنود "تعاون" بل تبعية ظاهرة في أكثر من مجال، وقد حكم بعض زعماء الثورة وقادة البلاد اللاحقين على هذه الاتفاقية بأنها للاستعمار الجديد تحاول فرنسا استعمالها لتمكين هيمنتها وتنظيمها في شكل جديد (بلاح، 2017، ص120)

يعرف "مارشال" و "سكوت" الاستعمار الجديد: «مصطلح يطلق عادة على الموقف الاقتصادي للعديد من المستعمرات السابقة بعد حصولها على استقلالها السياسي... منح تلك المستعمرات استقلالها مع كونه نوعاً من إجراءات توفير الميزانية ونوعاً من الفعل الإنساني، إلا أنه أبقى تماسك هيمنة الغرب الاحتكارية على إنتاج وتسويق السلع في المستعمرات السابقة، فمن خلال استخدامها للقانون الدولي، وحقوق الملكيات المشتركة وقوة البنوك التجارية الرئيسية استطاعت القوى الاستعمارية السابقة أن تحافظ على تأثريها الاقتصادي وهيمنتها على مناطق نفوذها السابقة وفي الأدبيات الماركسية يطلق على هذه الظاهرة تعبير الامبريالية الجديدة» (مارشال وسكوت، ج1، 2011، ص138)

ينطوي هذا التعريف للاستعمار الجديد على تفكير براغماتي اعتمدته القوى الاستعمارية، فقد تعالت الأصوات المطالبة بالحرية في المستعمرات وازداد الضغط الدولي

باسم حقوق الإنسان وحق تقرير المصير، كما أن الحفاظ على البقاء في المستعمرات صار مجهداً للاقتصاديات المستعمِرة (ميزانية الدفاع، و ميزانية مطالب التنمية الاقتصادية التي تُهدئ المستعمرات) ولهذا غيرت هذه القوى شكل الاستعمار وحافظت على مصالحها: «فانتقال الصلاحيات السياسية من القوة الاستعمارية الغربية إلى النخب المحلية يحرر القوة الاستعمارية من واجب تحقيق استقرار سيادتها بواسطة تنمية اقتصادية سريعة، كان عليها فقط أن تساعد النخبة المحلية للبلد المستقل سياسياً في الحفاظ على الهيمنة الخاصة بها، ويمكن أن تطلب من تلك النخبة أن تفرض المجتمع المستعمَر تضحية أكبر تفوق تضحية القوة الاستعمارية للتوصل إلى حل أزمتها الاجتماعية والاقتصادية» (الزنهاس، 2015، ص139)

وقد نَحَتَ هذا المصطلح "الاستعمار الجديد" Néo-colonialism قادة العالم الثالث الذين وجدوا أن تحقيق الاستقلال والسيادة الدستوريّين لا يمنح الحرية التامة لحكومات الدول- الأُمْم المتكونة حديثا. ويعرفه "كوامي نكروما" أو رئيس وزراء لغانا ومؤلف كتاب: الاستعمار الجديد آخر مراحل الامبريالية Néo-colonialism: the last stage of imperialism: «يتمثل جوهر الاستعمار الجديد في أن الدولة التي تخضع له مستقلة في النظرية، ولها كل الزخارف الخارجية للسيادة الدولية والحقيقة أن نظامها الاقتصادي وبالتالي خطط عملها السياسية موجهان من الخارج» (سميث، 2011، ص157)

ويقول جوليوس نيريري أول رئيس جمهورية لتنزانيا (المستقلة في 1961): «كسبنا السلطة السياسية لنقرر ما نقوم به وافتقرنا إلى القوة الاقتصادية والإدارية التي كان من شأنها أن تمنحنا الحرية في تلك القرارات... إن الحرية الحقيقية لأمة تعتمد على قدرتها على القيام بأشياء، وليس على الحقوق القنونية الممنوحة بالسيادة المعترف بها دولياً » (سميث، 2011، ص157).

*** نظرية التبعية:**

وهذا يُحيلنا إلى نظرية التبعية وهي مجموعة من النظريات ترى أن فشل دول العالم الثالث في تحقيق التنمية يعود إلى تبعيتها للدول الرأسمالية المتقدمة، وقد جاءت هذه النظرية للرد على المزاعم المتفائلة لنظرية التحديث القائلة بقدرة دول العالم الثالث على اللحاق بالدول المتقدمة، ويؤكد أصحاب نظرية التبعية أن من مصلحة المجتمعات الغربية الحفاظ على وضعها المتميز بالنسبة للدول النامية وأن لديها الإمكانيات المالية والتكنولوجية لتحقيق هذا وقد قدم أندريه جوندر فرانك أبرز الإسهامات في هذه النظرية، وهو من صاغ عبارة "تنمية التخلف"ليصف اقتصاديات مشوهة في الدول التوابع للمراكز الأكثر تقدماً، وذهب أيضاً إلى أن العالم الثالث محكوم عليه بالركود لأن الفوائض التي يحققها تستأثر بها الدول الرأسمالية المتقدمة من خلال مؤسسات مثل الشركات المتعددة القوميات مصرًّا على أن الدول النامية لن تحقق النمو إلا إذا قطعت صلاتها مع الرأسمالية وتبنت إستراتيجيات اشتراكية للتنمية خاصة بها (مارشال وسكوت، ج1، 2011، ص342)

يتكلم عبد الحميد براهيمي رئيس الحكومة السابق (1984-1988) عن واقعة تشكل مثالا عن الاستعمار الجدي والتبعية، فيقول أن الرئيس "بومدين" عيَّن السيد "بلعيد عبد السلام" على رأس وزارة الصناعة، وكان الاثنان يعتقدان أن النفط والغاز سيوفر لهما موارد مالية الضرورية لمشروعهما المتمثل في التصنيع الكثيف والسريع. وكان "بلعيد" يستسلم لبعض الجامعيين الفرنسيين ولمكاتب دراسات فرنسية تقدم له بصورة جاهزة عناصر سياسته حول "الصناعات التصنيعية"، وليضع مشروعه موضع التطبيق كان يحيط نفسه بإطارات جزائرية قريبة منه ومعروفة عنها توجهها الفرنسي، يغذِّيها في وظائف عليا داخل وزارته وعلى رأس شركات الدولة الخاضعة لوصايته. ويضيف براهيمي أن الوزير "بلعيد عبد السلام" استدعى فرنسيا يدعى كاستل عّينه أمينا عاماً لوزارة الصناعة والطاقة وتخلى كاستل عن اسمه الأول وعن جنسيته مقابل هذا المنصب الاستراتيجي، وكذلك يطلب الوزير من مستشارين فرنسيين انجاز دراسات باهضة التكاليف حول مسائل اقتصادية وبهذا يضيف

براهيمي أن مكاتب أجنبية وبوجه خاص فرنسية هي التي تـُعِد في الواقع سياسة التصنيع الجزائرية، وتم تسويقها للشعب على أنها خيار وطني مستقل. (براهيمي، 2001 ، ص-ص:136-137)

وعموماً فإن تسريع التصنيع عن طريق سياسة استثمارات مكلفة جدًّا تطلّب اللجوء المبالغ به إلى الخارج وخصوصا لفرنسا لاستيراد الثقافة واستحصال قروض خارجية متزايدة وتجلت هذه السياسة بتكاليف زائدة وتبذيرات وبالفساد سواء على صعيد الاستثمار أو على صعيد اشتغال الوحدات الصناعية ولقد ساهم مجمل هذه العوامل في تفاقم تبعية الجزائر للخارج ولاسيما في الثقافة والتجارة والمجالين المالي والبشري (براهيمي،2001، ص145)

وكمثال عن التبعية التقنية للخارج وبالخصوص فرنسا هذا الجدول:

البلـد	العقود		التكلفة	
	العدد	النسبة المئوية	مليار دينار	النسبة المئوية
المجموعة الأوربية	3645	74,20	46,316	58,33
ومنـهـا:				
فرنسا	2170	44,18	16,0	20,15
ألمانيا الفدرالية	540	10,99	11,0	13,85
ايطاليا	340	6,92	9,3	11,71
بلجيكا	284	5,78	3,7	4,66
بريطانيا	236	4,80	3,7	4,66
بلدان أخرى في المجموعة	75	1,53	2,616	3,30
أمريكا	443	9,02	18,257	23,0
ومنـهـا:				
الولايات المتحدة	385	7,84	14,0	17,63
كندا	58	1,18	4,257	5,37
اليابان	40	0,81	6,1	7,68
باقي العالم	784	15,97	8,727	10,99
المجموع العام	4912	100	79,40	100

جدول رقم (05): تكلفة المساعدة التقنية وتوزيعها الجغرافي (1973-1978)

2/ الاشتراكية كمشروع دولة ومجتمع: عنصر ثقافي غربي آخر تتمثله الجزائر المستقلة:

إذا عدنا إلى الوراء لـنُصَنِّفَ الحرب الفرنسية على الجزائر فإنها تدخل في إطار صراع الحضارات، فقد شنت الدول الأوربية حرباً عارمة على الخلافة الإسلامية واتحدت بينها في عدة معارك ضد الخلافة العثمانية وإيالاتها. ولم تخْلُ تصريحات الفرنسيين من تناول الحرب على الجزائر من الإشارة إلى صراع الحضارات بل إنهم زعموا أن احتلالهم للجزائر ما هو إلا عودة للحضارة الرومانية لأراضٍ احتلها المسلمون، وكما رأينا فإن العنصر الثقافي الأهم والجامع والباعث لمقاومة الجزائريين في كل مرة كان العقيدة الإسلامية ويفترض أن مقاومة الاحتلال تنتهي بتحقيق استقلال سياسي واقتصادي وثقافي وحضاري أي إحداث قطيعة مع الثقافة الفرنسية كلياً أو على الأقل الحفاظ على المنطق الداخلي للثقافة الإسلامية ألا وهو العقيدة الإسلامية والاستفادة من عناصر ثقافية غربية مفيدة للبناء والتعمير إلى غاية تطوير عناصر ثقافية من داخل الحضارة الإسلامية كشكل الحكم وأنماط التسيير الإداري وغيرها.

تحصل الجزائريون على الاستقلال السياسي بعد أن قاموا بثورة عظيمة ضد فرنسا ولكن كل هذه الظروف والملابسات التي تكلمنا عنها حالت دون إحداث القطيعة مع فرنسا، فكانت السيادة الوطنية مرتهنة خارجياً مما يمنع أي تقدم صريح وتنمية فعلية، ولهذا فقد شكل اختيار الاشتراكية كإطار لمشروع الدولة سقطة كبيرة إذ أن الجزائريين وقعوا أو كادوا أن يقعوا في قطيعة مع العقيدة الإسلامية بوصفها المنطق الداخلي لثقافة الجزائريين، فلم تصبح العقيدة الإسلامية الناظم لحياة الفرد والمجتمع والدولة بعد الاستقلال، وبالتالي الاستمرار في الوضعية التي أحل الفرنسيون الجزائريين بها منذ بداية الاحتلال.

لا يُعّد استعادة عناصر ثقافية من حضارة أخرى أمراً مسيئاً بالضرورة للمجتمع بل قد يكون عامل حفزٍ نحو التطور، كالتثاقف المادي، حيث يعيد تأويل هذه العناصر وفق منطقه الداخلي فَيْنَجُّ عن سبب خارجي يرد على ثقافة ما تغيٌر في موضع ما من هذه الثقافة،

وتقوم الثقافة باستيعاب هذا التغيير وفق منطقها الخاص، لكن التثاقف الشكلي يعني تحولاً ثقافياً حقيقياً حيث يغلب التقطع على الاستمرارية فهو يمس أشكال النفس ذاتها أي بُنى اللاوعي التي تزودها الثقافة بمعلوماتها (كوش، 2007، ص113)

وقد تميزت النخبة السياسية والعسكرية التي تولت قيادة الثورة ثم الدولة بالضحالة الفكرية ونقص في التكوين الثقافي (الهوياتي) فمثلاً استهجن عبان رمضان باسم لجنة التنسيق والتنفيذ استخدام اللغة العربية في المراسلات بين القادة، وكذلك تميزت بسوء فهمها للحركة الاستعمارية كهجمة حضارية شاملة لا مجرد غزوٍ عسكري واستغلال اقتصادي، وهذا أدى إلى عدم تقدير للعوامل الثقافية ودورها في تحقيق قطيعة مع عوامل الانحطاط والاستلاب القائمة وإعادة بعث النهضة المنشودة، ووفقاً لهذه المعطيات فقد تعرض مالك بن نبي رحمه الله للإقصاء لمخالفته الطرح السائد الساذج الذي ينسب الانحطاط إلى الاستعمار المادي بينما يرجعها هو إلى عوامل الانحلال الداخلية الثقافية، بينما حظي فرانتز فاتون بالقبول لدى النخبة السياسية رغم أنه كان يدعوا إلى تجاوز ثقافة المستعمِر ولكن من منطلق يساري (بلاح، 2017، ص122)

وفي مارس 1960 يلقي السيد الأخضر بن طوبال وزير الداخلية في الحكومة المؤقتة محاضرة أمام مناضلي جبهة التحرير بالمغرب، وحين طُرح عليه السؤال الآتي: لماذا لم تحدد المؤسسات المؤقتة للدولة الجزائرية اللغة الوطنية التي سترسم بعد الاستقلال؟ فأجاب: «إنه عن عمد لم يتم تحديد اللغة الرسمية... لأن هذا ليس مشكلاً مستعجلاً ... إنه من صلاحيات البرلمان والحكومة اللذان سينصبان عند تحقيق الاستقلال... ونحن لا نشك بأن اللغة العربية سيكون لها مكان (...) لكن ينبغي علينا أن نكون واقعيين فنعتبر أن اللغة ما هي إلا أداة بل آلة للتعبير عن الأفكار، وفي انتظار أن تصير اللغة (ويقصد العربية) مستعملة بسهولة، لابد علينا –أحببنا أم كرهنا– أن نعمل باللغة التي نملكها أفضل، حتى ولو كانت هذه اللغة هي الفرنسية» (سعدي، 1993، ص43) وتبين هذه المقولة من وزير الداخلية على جهل أو إغفال أو تغاضٍ عن عنصر مهم جداً في الثقافة وهو اللّغة، ولعله

من الجهل بالتاريخ أو التغاضي عنه، فالتاريخ القريب فقط يبين كيف أن الضباط العسكريون في بداية الاحتلال أدركوا أهمية إزاحة اللغة العربية وإحلال اللغة الفرنسية مكانها.

لكن كان مالك بن نبي شديد الانتباه لهذه المسألة ومشدداً على أهميتها في كل مناسبة «وعليه فإن المجتمع الناشئ لا يمكنه تمثل العناصر الاجتماعية الجديدة التي يقتبسها إلا بشروط معينة فإما حاجة ملحة َو إما أمر علوي والواقع أن المجتمع الإسلامي منذ نصف قرن لم يقدر هذه الشروط حق قدرها فقبس من (أشياء) الغرب دون أدنى مقياس أو نقد، يحمله على ذلك أحياناً نوع من الإكراه وغالباً كثيراً من النفج وفراغ العقل» (بن نبي، 2002، ص81)

كان مالكبن نبي في كتاباته يفكر وينظّر للمجتمع المسلم عموماً والمجتمع الجزائري المسلم وقد أراد بعث الاستئناف في المسار التاريخي الحضاري مع تنبهه لقضايا ابستمولوجية معرفية ذات آثار ثقافية واضحة، وفي كتاب بعنوان يوضح طريقة تفكيره هذه: "المسلم في عالم الاقتصاد" يتكلم عن المشاكل الاقتصادية التي تواجه الفكر الإسلامي الحديث، حيث يلاحظ أن الفكر الإسلامي يضّيق على نفسه مجال الاجتهاد بمقتضى مسلمات ضمنية هي:

- يفكر على أساس أن الموجود من المناهج الاقتصادية هو ما يمكن إيجاده.
- النشاط الاقتصادي لا يمكن من دون تدخل المال، سواءً في صورة استثمار في القطاع الخاص أو استثمار في القطاع العام.

والمسلمة الأولى تضطره إلى الاختيار بين الرأسمالية والشيوعية، فيجد نفسه مهما كانت ميوله أمام مشاكل فنية أو مذهبية أو أخلاقية على الأقل لا يجد لها حلاً إلا على حساب مبادئه الأولية وبالتالي على حساب شخصيته وهويته في التاريخ فالرأسمالية تؤدي به إلا الإباحية القائمة على المبدأ الذي عبر عنه آدم سميث "دعه يعمل، دعه يسير"، ثم يصطدم بشرط تقتضيه الرأسمالية وهو استثمار المال الذي يعتبر في الرأسمالية الوسيلة الوحيدة لدفع عجلة الاقتصاد وهو ما يدفع لتجميع الأموال وتركيزها في مؤسسات كالبنوك،

لتقوم هذه الأخيرة بتوزيعها وتوظيفها في قطاعات مختلفة على أساس الربا في عمليتي التجميع والتوزيع، وهو ما يناقض الفقه الإسلامي أخلاقياً وتقنياً، وبعد أن يرى هذا التناقض مع الفقه ويرى مساوئها التي نتجت عنها، يتجه هذا الفكر الإسلامي إلى الشيوعية وبكلمة ألطف كما يقول مالك يتجه إلى الاقتصاد الاشتراكي ليصطدم مع هذا الاقتصاد مع الفقه الإسلامي في أمور مثل تحديد الملكية أو إلغائها فضلاً عن التعارض الأساسي بين الإسلام والمادية بصفة أعمق من التعارض مع الليبرالية أو قضية الربا، ويضيف أنه في هذا الاتجاه لم يبق على الاختصاصي أو السياسي إلا أن يطبق المنهج الاشتراكي دون مراجعة أسسه المذهبية البعيدة وأسباب نجاحه وفشله (بن نبي، 2000، ص–ص:42–44) ويعلق على هذه الوضعية أمام الخيارين الرأسمالية أو الاشتراكية: «وفي الاتجاهين كليهما نراه في محاولة تركيب روح إسلامية على جسم أجنبي يرفضها وترفضه، لأنه حتى في تجربته الاشتراكية المطبقة في بعض البلدان العربية فهو يحاول تسخير جسم مفصول عن (روحه الشيوعي)... ولعله يجدر القول هنا، إن من العوامل التي عطلت نمو الفكر الاقتصادي في العالم الإسلامي ما نراه من طرق بعض علماء الدين من تشدد في الاعتراض على الاجتهاد الفقهي، اعتراضاً يجمده أحياناً منذ المنطلق» (بن نبي، 2000، ص45)

هذا العرض التحليلي لمالك بن نبي يبين لنا أسباب محدودية الخيارات المطروحة أمام الدولة الجزائرية في تبني مشروع الدولة ومشروع المجتمع، وهذا بسبب خارجي يرتبط أساسا بالهيمنة الغربية، وبسبب داخلي يرتبط بعدم القدرة على إبداع البديل.

إذن اعتمدت الجزائر خيار الاشتراكية وخيارالدولة الوطنية. فانطلقت في تضخيم جهاز الحكومة وزيادة قدرته على التنظيم والسيطرة (أوين، 2004، ص46) وَمع قدوم بومدين سنة 1965 جرى تسريع التحول إلى مشاريع عامة صناعية واسعة النطاق وتم تسريع عملية الدولة (أي الإخضاع لإدارة الدولة) بوتيرة عاجلة وصارمة، وكانت السياسة الصناعية الهادفةُ إلى إقامة أقطاب استراتيجية للنمو والتي يجسدها مفهوم Industries Industrialisantes مقصوداً بها أن تكون الدعامة الرئيسة للمحافظة على الاستقلال

الوطني وتعزيز النمو الاقتصادي وأيضا المضي قُدُماً في عملية بناء الدولة (الأيوبي، 2010، ص262).

*** تمدد جهاز الدولة:**

كان أول توسع في ملكية الدولة بحسب روجر أوين نتيجة الاستيلاء على الأراضي التي تركها المعمرون بعد الجلاء، وفي السبعينات تم انتزاع ملكية 1,300,000 هكتار كانت في حوزة ملاك الأراضي المقيمين بالخارج وهو ما يمثل 16% من إجمالي الأراضي المنزرعة، وقد سمح هذا للدولة بأن تلعب دوراً مباشراً في الشؤون الريفية من خلال إنشاء أنواع متعددة من الجمعيات التعاونية الخاضعة لإشرافها وقد أمدت خطط التأميم والتصنيع واسعة النطاق مزيداً من الفرص للدولة للتوسع والسيطرة، ثم امتدت السيطرة إلى النظامين التعليمي والقضائي والمؤسسة الدينية، وكما قلنا كان الباعث الرئيس هو فرض السيطرة على المدرسة والجامعة والمحكمة والمسجد على المعارضة السياسية ومحاولةً لتطويع أفكار رواد هذه المؤسسات وممارساتهم لخدمة أغراض النظام الحاكم، لكن يلاحظ رجر أوين أن الدين لم يعد يمثل عقبة في طريق سيطرة الدولة على الأقل في فترة ترسيخ القواعد البيروقراطية، ومع أنه لم يشعر أي نظام حاكم بالقدرة على التخلي عن الإسلام كلية لأن هذا يعني قطع أهم عرية ثقافية وإيديولوجية بينه وبين شعبه، ولكنهم مع هذا كانوا يؤكدون صراحة أو ضمناً على أولوية السياسي على الديني واعتمدوا على موروثين مهمين في الشرق الأوسط في القرن التاسع عشر، أولهما التقليد العثماني الذي يفرض سيطرة الدولة على المؤسسة الدينية عن طريق دفع رواتب العلماء وإقامة وزارة حكومية تدير ممتلكاتها وإقامة نظام تعليمي وقضائي علماني لتحييد احتكارها السابق لهذين المجالين الحيويين، وثانيهما استخدام التوجه الحداثي السائد في الإسلام السني لإضفاء الشرعية الرسمية على سياسة الدولة، وكانت الجزائر نموذجاً على النوع الأول وذلك أنها أقامت وزارة للتعليم التقليدي والشؤون الدينية، وكانت قدرة عبد الناصر على استصدار الفتاوى الدينية التي تبرر العديد من قراراته السياسية نموذجاً عن النوع الثاني (أوين، 2004، ص–ص:49–54).

وهكذا بعد أن رأينا عدم مناسبة الاشتراكية كخيار للمجتمع الجزائري وثقافته نرى تمدد جهاز الدولة ليشمل جميع مناحي الحياة المجتمعية من زراعة وصناعة وتعليم وقضاء وشؤون إسلامية وصحافة وإذاعة وتلفزيون، مع حضور صبغة العلمنة بوضوح من خلال الفصل بين القضاء والتعليم والمسجد وفرض السيطرة على هذه المؤسسات لتكون تابعة للسلطة أي تدجين الدين، وهذا أيضا عنصر ثقافي آخر (نقصد العلمنة) لم يوجد في النموذج الثقافي الجزائر غداة الاحتلال. ومرة أخرى هناك تكريس للقطع الذي سببه الاحتلال مع النموذج الثقافي الجزائري، وفشل الجزائريون في إحداث القطع مع الثقافة الفرنسية بل إنهم كرسوا نتائجها وحافظوا على الوضع الكولونيالي قائماً .

وقد تكلم "روجر أوين" في معرض تناوله لتضخم جهاز الدولة عن الأنظمة الفاشستية في الدول العربية، ولكن لا يهمنا هذا بقدر ما يهمنا بنية جهاز الدولة الوطنية وتغلغله في المجتمع. فحتى لو كان الحكم ديمقراطيا فإن الدولة تسيطر بإحكام على الحياة المجتمعية فارضة سيادتها وإيديولوجيتها.

وقد شكل سؤال حدود الدولة موضع خلاف فالآراء الإدارية الأولى تنظر إلى الدولة كمجموعة محددة تحديداً واضحاً من النظم والمؤسسات ذات القوى الرسمية وهناك مفكرون آخرون ومنهم المفكرون الماركسيون كأنطونيوغرامشي ولويس ألتوسير يرفضون التمييز بين الدولة والمجتمع المدني، وبحسبهم فالدولة ماثلة في كثير من أجزاء المجتمع المدني، ويذهب ألتوسير إلى أن مؤسسات المجتمع المدني كالكنائس والمدارس والنقابات تمثل جزءاً من الأجهزة الحكومية الإيديولوجية (مارشال وسكوت، ج2، 2011، ص135)

والحديث عن تغلغل الدولة وحدودها يطرح سؤال طبيعة قوة الدولة، فالدولة كمجموعة نظم ومؤسسات لا تستطيع التصرف بل يتصرف الفاعلون الأفراد الذين يتولون صنع القرارات وتنفيذ السياسات، ويرى التعدديون بصفة عامة أن الدول تعمل لصالح الجماعات القائمة في المجتمع. فتكون أفعال الدولة إذن ردود أفعال للضغوط الصادرة من الجماعات، وبعض التعدديين يرى أن الدولة تمثل سلحةً للصراعات بين جماعة الضغط وتحدد سياسة

الدولة على أساس النتيجة التي تنتهي إليها هذه الصراعات. بينما ترى النظريات الماركسية أن دور الدولة الحديثة يتحدد على أساس وضعها في داخل المجتمعات الرأسمالية، فيذهب "نيكوس بولانتراس" إلى أن الدولة الرأسمالية تحكم في المدى الطويل لتحقيق المصالح السياسية لرأس المال، ويرى البعض مثل "ميلبياند" أن الدولة تخضع لسيطرة الصفوة التي تنتمي إلى نفس الإطار الاجتماعي الذي تنتمي إليه الطبقة الرأسمالية ولهذا يتبنى موظفو الدولة نفس مصالح أصحاب رأس المال ويرتبطون بها عن طريق شبكة كاملة من الروابط الاجتماعية والسياسية، أما "بولانتراس" فيرى عكس هذا ويذهب إلى أن السؤال عمن يتحكم في الدولة ليس له أهمية ولا معنى. فالدولة الرأسمالية تعمل لصالح الطبقة الرأسمالية ولحسابها وليس لأن موظفي الدولة (العموميين) يخططون لهذا عن وعي ولكن أجزاء جهاز الدولة منظمة على نحوٍ يضع مصالح رأس المال في المدى الطويل في المقدمة وفي موقع السيطرة (مارشال وسكوت، ج2، 2011، ص136).

وبالنِّسبة للدولة الوطنية فيما بعد الاستعمار والتي تنتمي إلى الحضارة الإسلامية العربية، فإن التحدي كان تأسيس مشروعٍ من طرف الدولةلاستعادة النموذج الثقافي قبل الاحتلال، ولكن في حالة الجزائر فقد كان الأفراد الفاعلون في الدولة ينتظمون في نخبٍ جرى بينها صراع ذو طبيعة ثقافية إيديولوجية، وكل نخبة تسعى لفرض مشروعها المجتمعي من خلال الدولة النافذة والمتنفذة في الحياة المجتمعية بواسطة جهاز إداري متغلغل في كل مناحي الحياة. وسنعرض فيما يلي مفهومي النخبة والايديولوجيا حتى نصل إلى تحليل هذا الصراع لاحقاً .

*** النخبة:**

يعرفها جون سكوت بأنها «تشير إلى أي مجموعة أو فئة راقية مالكة للقوة والنفوذ والمؤهلات والامتيازات، وينتمي لهذه الفئة السياسيون والقساوسة والأذكياء والمجرمون والناجحون، وبوسعنا انتهاج أسلوب أفضل من هذا بتضييق نطاق هذا المفهوم والنظر إلى النخب باعتبارها تتميز عن الأنواع الأخرى من الفئات الاجتماعية بامتلاكها نوعاً ما من

أنواع القوة وبالأخذ بمقولة جايتانو موسكا (Gaetano Mosca) يجب النظر إلى أي نخبة باعتبارها تتألف من أولئك الذين يستغلون قمة المواقع في الترتيب الهرمي للقيادة» (سكوت، 2009، ص362)

ومن أوائل من تناول هذا المفهوم "موسكا" وَ بعده "فالفريد باريتو" حيث يتناول الأخير تعريفين لهذا المفهوم التعريف الأول يعبر به بأن النخبة تعني أولئك الذين يتحصلون على أعلى العلامات في مجال اختصاصهم، وهو لا يحدد هذه الاختصاصات فهي تشمل السياسيين والقادة العسكريين ولاعبي الشطرنج وحتى الذين يمتلكون ثروة بطرق غير قانونية وهذا التعريف تعريف واسع، والتعريف الثاني يرتكز على ممارسة السلطة، فالنخبة تتكون من الأفراد الذين يمارسون السلطة، وتنقسم هذه النخبة إلى قسمين نخبة حكومية وهي التي تمارس دوراً أساسياً في الحكم ونخبة غير حكومية.(Boudone et autres, 2005, p82)

واهتم "باريتو" بالأفراد الذين لديهم القدرة والكفاءة على ممارسة الحكم، وتناول بالتحليل الطرق التي يسلكونها للوصول إلى الحكم وَ الطرق التي يحتفظون به بواسطتها ويقول أن هناك خاصيتين نوعيتين يجب توافرهما في النخب الحاكمة وهما: خاصية القوة (la force) التي تجعلها تمتلك الحكم وخاصية الحيلة (la ruse) وهي التي تساعدها في الحفاظ على الحكم، ومن بين الحيل تطوير إيديولوجيا تناسب المحكومين للحفاظ على الحكم. فجعل الايديولوجيا وسيلة للدعاية السياسية(Etienne et autres, 2004, p-p:260-262)

*** الايديولوجيا:**

ابتكر هذا المصطلح "إيستوت دي تراسي" وقصد به مرادفَ: "علم النفس" بالمعنى الحالي، أما ماركس فقد أعطاه معنى سلبي وهو يدل على الأفكار الخاطئة التي لدى الأفراد حول الواقع الاجتماعي وهي الأفكار التي تتناول السياسة والاجتماع وتستند على تفكير وحجج علمية، وعند باريتو فإن مفهوم "الانحرافات" يعد تقريباً نفس المعنى مع الايديولوجيا (Boudone et autres, 2005, p118)

وتعني مجموعة من المعتقدات والقيم يتبناها فرد أو جماعة لأسباب ليست ابستمولوجية مثل: الايديولوجيا البرجوازية، الايديولوجية القومية أو الايديولوجية الجنسية (تدهوندرتش، 2003، ص128)

وحسب بودون وبوريلو: «عندما تكون القيم وبصورة عامة المعتقدات مندمجة في نظام تكون عناصره مترابطة بعضها ببعضٍ بطريقة غامضة إلى حد ما، نتحدث عن رؤية للعالم، ونتحدث عن الدين إذا كان النظام يتضمن مفاهيم إما مقدسة وإما متسامية، ونتحدث عن الايديولوجيا عندما يكون ثمة نظام للقيم أو بصورة عامة للمعتقدات لا يستدعي من جهة مفاهيم مقدسة أو متسامية ومن جهة أخرى يعالج بشكل خاص التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمعات أو بصورة أعم مستقبلها» (بودون وبوريكو، 1986، ص85)

وبالعودة إلى النخب الجزائرية فنجد أنها نخب من حيث أنها تضم الأفراد المتفوقين في التعليم والمتحصلين على شهادات تخول لهم شغل وظائف حكومية مما يمكنهم من ممارسة أو تَوحيد الحكم، كما نلاحظ أن معيار الاصطفاف والتمايز بين هذه النخب هو ثقافي بالدرجة الأولى ولهذا فالتسمية تحمل هذا الطابع (نخبة معربة ونخبة فرنكوفونية) ونلاحظ أيضا أن لكل نخبة قيم ومعتقدات حول التنظيم الاجتماعي والسياسي للمجتمع ولمستقبله، كما أنها نخب تستعمل القوة والحيلة في إدارة الصراع حول المسألة الثقافية في الجزائر، وفيما يلي نتطرق إلى هذه النخب بعد جلاء الفرنسيين من الجزائر.

*** النخب في الجزائر المستقلة:**

في افتتاح المؤتمر الرابع للاتحاد العام للطلبة المسلمين الجزائريين المنعقد في تونس سنة 1960 تحدث السيد عبد الحميد مهري وزير الثقافة في الحكومة الجزائرية المؤقتة عن المسألة الثقافية ورأى أن المثقفين بالثقافة العربية متصلون بالأمة والتراث ولكنهم مفصولون عن العصر، وأن الطلبة المثقفين باللغات الأجنبية متصلون بالعصر ولكنهم مفصولون عن الأمة وتراثها، وقال ردًّا على ما يشاع من أنصار الجزائر الفرنسية إننا «لا نفكر في بناء الجزائر على أسس عنصرية أو دينية متعصبة... بل نبني جمهورية متصلة بماضينا

وحاضرنا، ومتصلة بقوميتنا وثقافتنا العربية الإسلامية» (سعد الله، ج10، 1998، ص-ص:94-96).

أرغمت الثورة الجزائرية الفرنسيين على القدوم بالجنرال ديغول للحكم، ولكن هذا الأخير عند مجيئه بدأ في التحضير لجزائر ما بعد الاستقلال، لأن الشعب الجزائري صمم على أخذ استقلاله، ولهذا حرص ديغول على إبقاء الجزائر مطبوعة بالثقافة الفرنسية وتحت السيطرة الكاملة للغة الفرنسية، فلا مانع لديه من امتلاك الجزائر سياسة خارجية خاصة بها ولكن إن بقيت اللغة الفرنسية مسيطرة على إدارة الجزائر المستقلة سيستمر بهذا انفتاح الجزائر على فرنسا وتطور، واستمرت معه سيطرة البضائع الفرنسية على السوق الجزائرية والخبرة الفرنسية على الساحة الثقافية والتكنولوجية الجزائرية وغرس مع اللغة الفرنسية في أفئدة الأجيال الجزائرية الشابة والتي بيدها مستقبل الجزائر حب كل ما هو فرنسي (سعدي، 1993، ص42) فأسس مراكز لتدريب الآلاف من الإداريين الجزائريين الشبان باللغة الفرنسية سميت «بروموسيون لاكوست» Promotion Lacoste لكي يخلفوا الإداريين الفرنسيين في الإدارة الجزائرية، وفي نفس السنة 1958 لمجيء ديغول للحكم تأسست الحكومة المؤقتة، وبدل أن تضع مخططا مضادًا لمخطط ديغول فتكوّن نواة للإدارة الجزائرية باللغة الوطنية كما فعل الفيتناميون، فإنها أهملت المئات من الطلبة الجزائريين الذين كانوا يدرسون في معاهد في الوطن العربي مشرقاً ومغرباً واعتمدت الحكومة على شباب جزائريين تكونوا في المعاهد والجامعات الفرنسية وأحضرتهم إلى مقر الحكومة بالقاهرة ليضعوا أسس نواة إدارة الجزائر المستقلة ولكنها إدارة باللغة الفرنسية (سعدي، 1993، ص236)

وبعد الاستقلال أحكمت هذه النخبة الإدارية المفرنسة القبضة على الإدارة الجزائرية، فيذكر المؤرخ عثمان سعدي أن عبد الرحمان كيوان تربع على عرش الوظيف العمومي أربعة عشر سنة ووجد نفسه مع أحد خريجي "بروموسيون لاكوست" وهو ميسوم صبيح مدير مدرسة الإدارة، ولم يتوان عثمان سعدي في وصف الوظيف العمومي بغرفة عمليات الحرب

الصليبية التي تشن على اللغة الوطنية، وقد سئل ميسوم صبيح عن تعريب مدرسته (مدرسة الإدارة) فقال: «المكان الوحيد الذي بقي طاهراً ويريدون تنجيسه» (سعدي، 1993، ص43)

ظلت هذه النخبة الفرنكوفونية تنمو في الظل وهي النخبة المتنفذة التي تملك مفاتيح العصر المتمثلة في الخبرة الإدارية والتقنية والعلوم الطبيعية والتطبيقية والقدرات المالية وكذا العلاقات الخارجية القوية وأيضا نيتها المعلنة في فرض الحداثة الغربية، وسرعان ما أصبحت لهذه النخبة الكلمة العليا في رسم توجهات البلد الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية أمام ضعف النخبة المعربة، وانكفاء الثقافة العربية الإسلامية أمام الثقافة الغربية المتفوقة بفضل العلم، ولهذا فقد أصبحت مركزية التسيير التي أريد لها أن تكون عقلانية وموضوعية، فقد أصبحت بيروقراطية وانتقائية (بلاح، 2017، ص123)

وبهذا نفهم أن الدولة الجزائرية وجدت نفسها بعد الاستقلال مرتهنة لدولة الميتروبول عبر نخب كمبرادورية، وهذا لا يعني أن هذه النخبتُ تَّهم في وطنيتها وولائها ولكنها في أحسن تقدير تتصرف تلقائياً انطلاقاً من قناعاتها وثقافتها (التي تشربتها في التعليم الفرنسي) بطريقة تبقي على الجزائر تابعة لفرنسا وتحول دون استعادة الجزائر لعناصر هويتها الحضارية. يضاف هذا العائق إلى بقية العوائق البنيوية التي رأيناها: دولة وطنية على النمط الغربي، الاشتراكية والعلمَنة، ضعف تكوين النخبة المعربة في العلوم الحديثة.

وعموماً يكتمل الإطار السوسيولوجي الحاضن لظاهرة الصراع النخبوي بين الفرنكوفونيين والمعربين، وذلك بعد أن وضحنا بشكل عام ومختصر ظروف الدولة الجزائرية بعد 1962. دولة وطنية على الطراز الأوربي الحديث تتبنى الاشتراكية كمشروع ولكنها تصطبغ بالعلمانية المبطنة، وتصطدم بعوامل العجز عن مسيرة البناء والتشييد مما يوقعها في براثن الاستعمار الجديد والوقوع ضحية التبعية لدول الميتروبول وهو ما يفقدها حريتها في القرار والتسيير، إضافة إلى نخبة كمبرادورية تعمل من حيث تـْعلم أو لا تـَعلَم- على خدمة فرنسا وتثبيت هيمنتها تقابلها نخبة معربة تنادي بالحفاظ على العناصر الثقافية ذات البعد

الحضاري، ولتحليل الاصلاحات التربوية وصراع النخب الهوياتي فعلينا استحضار هذا الإطار ليساعدنا على فهم مدى وعمق الصراع.

3/ التربية واصلاحاتها بعد الاستقلال:

عرفت المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال عدة اصلاحات، وقد صنفت هذه الإصلاحات في عدة تقسيمات، ونذكر منها تصنيفا اعتمده الباحث رابحي إسماعيل (رابحي، 2013، ص152) حيث يستند هذا التصنيف على التراث النظري للإصلاح التربوي وقسمها إلى مستويين:

1. مستوى التعديلات الجزئية: ويعكس الجهود التي بذلتها الدولة لتعديل أحد مكونات النظام التربوي سواء من حيث الهيكلة أو البرامج، وتشمل هذه التعديلات على سبيل الذكر:

* تعديلات 1963.
* تعديلات 1969- 1970.
* تعديلات 1980.
* تعديلات 1992.
* تعديلات 1996.

2. مستوى الإصلاحات الفعلية: وهي التي تستهدف مكونات النظام التربوي ومستوياته، خاصة مستوى التشريع والذي يعكس الفلسفة والسياسة التربوية التي تستند إليها الدولة، ويختصر الباحث رابحي إسماعيل هذه التجارب في تجربتين هما: إصلاحات 1976 وإصلاحات 2000.

وبما إن دراستنا تنصب على مسألة الهوية، فإننا سنركز على المستوى الثاني من الإصلاحات،أي مستوى الإصلاحات الفعلية،التي تمس فلسفة التربية، وهي التي ستكون مدار صراع النخب وسنقسم الفترة من 1962 إلى يومنا الحاضر إلى مرحلتين: من المرحلة الأولى من 1962 إلى غاية 2000، والمرحلة الثانية من 2000 إلى يومنا الحاضر.

*** الفترة 1962-1976:**

• النخب:

لا بأس بالتذكير بالنخب التي ُوجدت في الجزائر في 1962، ويقدمها طيبي الغماري كما يلي: (الغماري، 2012، ص54)

1/ النخب المفرنسة: خريجي المدارس والجامعات الفرنسية، تتكون عادة من الجزائريين غير النشطين في الحراك الأمازيغي، يريدون جزائر حديثة وفق المنهج الغربي، فحسبهم أننا عندما نطرح وحشية وهمجية الاستعمار من الحضارة الغربية فإننا نحصل على حضارة حديثة وقادرة على رفع مستوى الجزائريين بدون استثناء وبدون تمييز إلى مستوى الحداثة الغربية.

2/ النخب الأمازيغية: خريجي المدارس الفرنسية، وتزيد على النخب المفرنسة بمطالب ترقية الثقافة واللغة الأمازيغية بدلاً عن اللغة العربية، هذه اللغة العربية التي يعتبرونها لغة محتل يجب إزالتها عاجلاً أو آجلاً .

3/ النخب المعربة: خريجة المدارس الأهلية الخاصة والجامعات العربية التقليدية، نخب مشبعة بالفكر النهضوي الإسلامي والقومي المتأثر بمشروع الأفغاني ومحمد عبده ورشيد رضا، وهي نخب ترى إمكانية نهضة الأمة الجزائرية وذلك بالاستفادة من الحضارة الغربية التي تنسجم مع مقتضيات الدين الإسلامي.

وكما نرى فاختلاف هذه النخب من حيث المنطلقات والمآلات سيؤدي حتما إلى الصراع حول ماهية المشروع الاجتماعي الذي ينبغي على الجزائر العمل على تحقيقه. وتجدر الإشارة إلى أنه كان من نصيب المثقف المعرب القطاعات الوزارية ذات العلاقة بالدين و الإيديولوجيا والتاريخ باعتبار النظرة السائدة للعربية كلغة آخرة وتراث ودين، ومنحت للمثقف المفرنس قطاعات الصناعة والإدارة والتسيير باعتبارها لغة علم وتقنية (مسعودي، 2012، ص55).

- **مخلفات الاحتلال في قطاع التعليم:**

شكل الدخول المدرسي للموسم 1963/1962 تحدياً للدولة الجزائرية بعد تحقيق الاستقلال، وهذا نظراً للصعوبات والوضعية الكارثية لقطاع التعليم، ويلخصه الغماري كما يلي: (الغماري، 2012، ص60)

– مغادرة أكثر من 20000 معلم فرنسي للجزائر، أي تفريغ شبه كلي للمدارس العمومية من الإطارات التربوية.

– أكثر من 80% من الأطفال ممن هم في سن التمدرس كانوا غير مسجلين لا في المدارس العمومية ولا في المدارس الأهلية الخاصة، وأصبحوا يطالبون بحقهم في التمدرس، أي قرابة مليون طفل تضاف إلى 400,000 طفل كانوا ضمن المنظومة التربوية الموروثة عن الاحتلال.

– لم تترك فرنسا إلا حوالي 3050 مدرسة ابتدائية َو 49 ثانوية، يعني هياكل لا تستوعب الطلب الكبير.

– معدل أمية يصل إلى 85%.

وعن المعلمين في أول دخول مدرسي فيشير بشير سعدوني إلى الإحصائيات التالية (سعدوني، 2001، ص15):

– وجود نسبة معتبرة من المؤطرين بمختلف أنواعهم من الأجانب تتجاوز 50% خاصة بالنسبة للأساتذة في التعليم الثانوي، إذ من بين 3704 أستاذ هناك 1935 أستاذ أجنبي أي 52,25%.

– المستوى الثقافي للمعلمين في أغلبهم بسيط إذن أن أغلبهم من سلك الممرنين والمساعدين ومعلمي مرحلة الابتدائي فعدد الممرنين باللغة العربية في التعليم الابتدائي كان سنة 1963/1962: 1672 ممرناً في حين لم يتجاوز عدد المساعدين 36 فقط، الأمر الذي يؤكد أن الذين يتولون تربية الأطفال في المستوى الابتدائي تنقصهم المعرفة الكافية التي تسمح لهم بتدريس المواد الموكلة إليهم. إضافة إلى نقص الخبرة التربوية اللازمة.

• معظم الأساتذة والمعلمين مكونون باللغة الفرنسية وعدد قليل منهم متكون باللغة العربية، فمن بين 19908 معلم في الابتدائي في موسم 1963/1962 هناك 3452 معلم باللغة العربية فقط أي 17,33% مقابل نسبة 82,67% مكونون بالفرنسية، وكثير من هؤلاء المعلمين فرنسي الجنسية وبعضهم كانوا من "ترقية لاكوست" "Promotion lacoste" وهي فئة من الجزائريين كوَّنها الفرنسيون لشغل وظائف الإدارة والتعليم في ما بعد الاستقلال، وإن كانت المناصب التي شغلوها أثناء الاحتلال لا تتناسب مع مستواهم الثقافي والعلمي.

وبالنسبة للتعليم الحر وهو الموروث عن الحركة الوطنية وعلى رأسها في مدارس جمعية العلماء المسلمين وبدرجة أقل مدارس حزب الشعب، وكذلك الزوايا.

- **الآراء والأفكار حول التربية والتعليم في هذه الفترة:**

تناولت هذه المسألة المهمة عدة جهات ونذكر منها:

ميثاق طرابلس: ورد فيه بخصوص مسألة الثقافة: بأنها ستكون وطنية وثورية وعلمية وأن دورها: «إن دورها كثقافة وطنية يتمثل في مرحلة أولى في إعطاء اللغة العربية المعبرة الحقيقية عن القيم الثقافية لبلادنا كرامتها ونجاعتها كلغة حضارية لذلك فإنها ستعيد بناء التراث الوطني وتقييمه والتعريف بإنسانيته المزدوجة القديمة والحديثة فهي ستحارب، هكذا، الهيمنة الثقافية والتأثير الغربي اللذين ساهما في تلقين الكثير من الجزائريين احتقار لغتهم الوطنية وقيمهم النبيلة» (العلوي، 1998، ص159) وتبنى ميثاق الجزائر (1964) ما ورد في برنامج طرابلس وجاء ببرنامج عمل بالنسبة للتعليم ومحو الأمية ولضمان الرقي الاجتماعي والثقافي للشعب الجزائري، ويصفهما محمد العربي الزبيري بأن مفهوم الثقافة فيهما كان في منتهى الثورية والوضوح ولا يمكن لأي كان أن يشكك أو يتردد أمامه ولكن – يضيف– التوقف عند بعض الفقرات التي تبدو صغيرة في حجمها بسيطة في معناها، يدعو إلى التأمل وقراءتها في جميع الاتجاهات وهي تمثل فعلاً عائقاً أساسياً في طريق البناء والتشييد بل هي المعول الذي سيستعمل لهدم البناء الذي سيقوم ومن هذه الفقرات التي تشير إلى أن اللغة العربية قد تأخرت باعتبارها وسيلة ثقافة علمية عصرية وهي بذلك قد تتسبب

في شل التعليم وتزيد في خطورة الجهل الموروث عن الهيمنة الاستعمارية ويضيف الزبيري: «وكانت هذه الفقرة وحدها كافية لتحويل الاهتمامات وخلق الصراعات الهامشية التي سوف تحجب القضايا الأساسية عن الأنظار وتدفعها إلى المؤخرة قبل التشكيك في صحتها وإحاطتها بهالة من الغموض ومجموعة لا تحصى من المشاكل والعراقيل. وهكذا تحول موضوع تعريب التعليم إلى مصدر للصراع بين المعربين والمفرنسين» (الزبيري، 1983، ص–ص:16–19)

الاتحاد العام للعمال الجزائريين:

عقد الاتحاد العام للعمال الجزائريين اجتماعاً يوم 29 جوان 1962 تناول فيه السياسة التعليمية للجزائر المستقلة وقد جاء فيه: «إن مبدأ اللائكية ووحدة التعليم بالجزائر متفق عليه بأغلبية الحاضرين، كذلك إدماج التعليم الحر في التعليم العمومي مقبول: من المناسب إذن إدماج المعلمين الأحرار في إطار التعليم العام للدولة الجزائرية» وقد أثار هذا ضجة اضطرت السيد حسن بوريبة للاعتذار للذين أثاروا هذا الموضوع في اجتماع 7 أكتوبر 1962 بقوله: «اللائكية مشكل للنقاش من جميع الأفواج يجب الحذر في هذا الميدان، الّدين هو مظهر للحضارة كاللغة ولا يمكن معالجة هذا المشكل كما عولج في فرنسا مثلاً» (العلوي، 98، ص–ص:162–163) ويعلق محمد الطيب العلوي (مسؤول سام سابق بوزارة التربية الوطنية) متسائلاً على أي أساس تم اختيار الاتجاه اللائكي؟ ومن خول لهذه المجموعة الوصاية على الشعب الجزائري؟، ويضيف في ما يتعلق بإدماج التعليم الحر في التعليم العام: «هو إدماجعجزت فرنسا عن تحقيقه بما تملكه من قوة وإغراء، فكيف يطرحهُ الاتحاد العام للعمال الجزائريين بعد الاستقلال بأسلوب الامتنان على المعلمين الأحرار بل ذهب إلى أبعد من ذلك حين استعمل بعض الضغوط مثل رفض قبول المعلمين الأحرار جماعياً، بل يـُقْبل في الاتحاد العام كأفراد، كما جاء في أجوبة بوروبة في الجواب رقم ثلاثة "رفاق المدارس الحرة يمكنهم أن يشتركوا في النقابة الجزائرية للمعلمين بصفة فردية لا بصفة جماعية"» (العلوي، 98، ص163)

طرح فرنسي !!:

تطوعت مجموعة من الفرنسيين تحت غطاء علمي كما يقول "العلوي" وأعدت دراسات تتعلق بمستقبل الجزائر المستقلة، وجمعت هذه الدراسات في كتاب وُضع له عنوان "جزائر الغد" تحت إشراف الأستاذ فرونسوا بيرو(François Perroux) تناولت هذه الدراسات "الجوانب الاجتماعية" "الجوانب الخاصة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية الجزائرية"، "التعاون الاقتصادي والمالي بين فرنسا والجزائر المستقلة"، "الصحراء"، "وصول الجزائريين إلى الاستقلال السياسي" ومما جاء فيها فيما يتعلق بالسياسة المدرسية ما يلي: (العلوي، 1998، ص–ص:166–169)

– الجزائر بلد ذو أغلبية مسلمة، اقتصاده غير مزدهر، لأنه اقتصاد زراعي يعتمد على وسائل ضعيفة، وهذه الوضعية تثير مجموعتين من الأسئلة هل الاستمرار لصالح المجموعة الإسلامية في التعليم المعتمد على تقاليدها الخاصة؟ أم على العكس يجب الاسراع عن طريق المدرسة في تطويرها وفق معايير العمل والتفكير على النمط الغربي؟.

– المدرسة الفرنسية شكلت –دائما– وسيلة توحيد المجموعة الوطنية ولم تترك مكاناً للمحليات اللغوية والثقافية.

– الهدف منذ نهاية الحرب العالمية الثانية هو التمدرس الكامل للشبيبة الجزائرية حسب معايير الكيفية الشبيهة بفرنسا، الطموح الكريم لهذا المبدأ يجب أن يعتبر كاحتمال وحيد في التجربة المدرسية للبلدان المتخلفة.

– لا يمكن الحكم مسبقاً على التوجهات المستقبلية للتعليم الجزائري، وإنه محتمل بكل صفة من الصفات بذل جهد لـ (تأميم) الثقافة من شأنه أن يفرض في الحين مشاكل هامة جداً من إصلاح وهيكلة وتكوين معلمين (على الأخص لتعليم العربية) ويمكن التفكير بأن جهد التأقلم المطلوب يوشك أن يكون هاماً بحيث يشجع على مغادرة عدد كبير من معلمي الفرنسية.

– نظراً لنقص المدرسين يظهر أنه من المستحيل إلحاق كل الشبيبة الجزائريين في وقت قياسي حسب مقاييس التعليم الابتدائي بفرنسا، حينئذٍ تقرر لإنقاذهم من الجهل القيام بتجربة "التمدرس الأساسي" منذ سنة 1955 مع مؤسسة مراكز اجتماعية تربوية.

– وعن السياسة التي يجب أن تنتهجها فرنسا في الجزائر: تضبط اتفاقيات إيفيان بأن مديرية ثقافية يمكنها فتح مؤسساتٍ مدرسية وجامعية فوق التراب الجزائري ويمكن أن تكون مهمتها ثلاثية:

– تسيير مباشر لمؤسسات البحث العلمي المتخصص.

– تنظيم التعليم التكميلي غير المضمون من الجانب الجزائري.

– تنظيم تعليم، له نفوذ يسمح بضمان الحضور الدائم للثقافة الفرنسية في الجزائر.

يمكننا ملاحظة عدة نقاط في هذه الدراسات ونتائجها فضلاً عن الصلافة والروح الامبريالية فيها رغم كونها صنفت كدراسات علمية:

- توجيه التفكير نحو الاختيار بين احتمالين فقط : تعليم تقليدي إسلامي أو تعليم غربي فرنسي خصوصا، فلا مجال إذن للتفكير في تطوير التعليم الإسلامي.
- مغالطة دور المدرسة الفرنسية في توحيد المجموعة الوطنية، والسؤال هل وحدت هذه المدرسة الجزائريين حول ثقافتهم الأصيلة أم أنها حاولت توحيدهم على ثقافة المستعمر.
- استعمال لغة التهديد بالواقع الصعب: عدم القدرة على تلبية طلب التمدرس في حالة مغادرة المعلمين الفرنسيين.
- استعمال التهديد في حالة التفكير والعمل على استعادة دفة قيادة الثقافة وإرجاع الثقافة الأصلية: فرض التأميم الثقافي سيفرض مشاكل...

لا نعلم إلى أي مدى تم الإطلاع على هذه الدراسة من طرف المسؤولين الجزائريين ومدى أهميتها بالنسبة لهم، منها لكن على أية حال فصدورها بهذا الشكل وهذا الخطاب، وإذا أضفنا له التعاون الثقافي المتفق عليه في اتفاقية إيفيان، وتنفّذ النخبة المفرنسة في دواليب

الحكم، والتبعية الشبه كاملة للخارج وخاصة لفرنسا فيمكننا القول أنها دراسة مهمة بالنسبة لمستقبل التعليم الجزائري، فنجد على سبيل المثال أنه تم بالفعل القضاء على التعليم الأصلي في اصلاحات 1976.

- **اللجنة العليا لإصلاح التعليم:**

تأسست هذه اللجنة وعقدت اجتماعها الأول في 13-12-1962 وحددت الأهداف الأساسية لمستقبل النظام التعليمي في الجزائر وهي:

- جزأرة سلك التعليم - التعريب التدريجي - توحيد النظام التعليمي
- التوجه العلمي والتقي - ديمقراطية التعليم. (مسعودي، 2012، ص49).

ونظراً لكل العوامل العامة والخاصة بقطاع التربية التي ذكرناها فقد كان من الصعب توفير دخول مدرسي ناجح من كل النواحي، وَ «كان جل تفكير حكام الجزائر الجدد هو كيفية إقلاع السنة الدراسية ومن ثم كان يلزم التفكير في توفير المناصب البيداغوجية والتأطير الكافي لتغطية الطلب على التعليم، ... ومن ثمة تم تأجيل مسألة الهوية الوطنية وإعادة الاعتبار للغة العربية إلى حين» (الغماري، 2012، ص61)

- **التعريب:**

تم في هذه المرحلة بحسب راضية حجار تعريب السنة الأولى والسنة الثانية من التعليم الابتدائي وتعريب جزئي للسنة الثالثة ليكتمل في سنة 1969، وفي التعليم الثانوي تم فتح ثلاث ثانويات تشمل كل منها على المرحلتين المتوسطة والثانوية وتم التدريس فيها باللغة العربية لجميع المواد الأدبية والعلمية، وتم كذلك تدريس بعض المواد باللغة العربية في باقي الأقسام (بلعيد، 2015، ص248)

ثم جاءت أمرية 1976 بتعريب شامل للتعليم الأساسي (الذي أصبح يضم التعليم الابتدائي والمتوسط) وللتعليم الثانوي (الغماري، 2012، ص63).

فقد صيغ الميثاق الوطني في 27 جويلية 1976، وقد أكد على اختيار التعريب، ونص على توحيد التعليم وأن يتم إصلاحه وفقا لمعايير واقعية، وهو ما أفرزت عنه أمرية 16 أفريل 1976 التي سنناقشها وتبعاتها لاحقاً .

- **التعليم الأصلي:**

التعليم الأصلي أو التعليم الحر هو وريث النظام التعليمي الجزائري قبل الاحتلال وقد وفر رغم الصعوبات التي أحاطت به الحد الأدنى من التعليم الذي يحدد الشخصية الوطنية المنتمية للحضارة الإسلامية العربية ويحميها من التثاقف الشكلي الذي يُفْقِد الفرد هويته الحضارية والوطنية مثلما حدث لكثير من رواد التعليم الفرنسي ومنهم كثير من أعضاء الحركة الوطنية.

وظل هذا التعليم مرتبطا بالشعب فهذا الأخير هو من ينفق عليه ويهيئ له المقار التعليمية على تواضعها. فإنشاء مثل هذا التعليم في الجزائر يعتبر استجابة لتطلعات الشعب الجزائري لإعادة إدماجه في الثقافة والحضارة العربية الإسلامية (تاجي، 2017، ص224)

أما الانطلاقة الرسمية لهذا التعليم فقد كانت بصدور مرسوم 11-جانفي-1964 ينظم ويوضح مغزى هذا التعليم حيث جاء في مادته الأولى أن التعليم يقسم إلى نوع ثانٍ وهو التعليم الديني الإسلامي وهو من اختصاص وزارة الأوقاف ويتضمن التعليم القرآني والتعليم الاكمالي والثانوي والتعليم العالي الإسلامي (تاجي، 2017، ص226) ومن أهداف هذا التعليم: تكوين جيل متضلع في الثقافة العربية الإسلامية إضافة إلى العلوم العصرية وهذا بتكوين إطارات دينية قادرة على تحمل مسؤولياتها وتبليغ رسالتها وتحقيق تكوين علمي بأوسع معانيه من التربية الإسلامية الحديثة (الشريف، 1971، ص68)

وانطلق التعليم الديني في عهدة الأستاذ توفيق المدني أحد أعضاء جمعية العلماء المسلمين وهو أول من أشرف على وزارة الأوقاف (1962-1964) وانطلق بأربع مؤسسات موجودة في الولايات: العاصمة، تيزي وزو (في بني دوالا)، قسنطينة و باتنة (تاحي، 2017، ص225)

وفي سنة 1970 سيعرف هذا التعليم دفعة قوية من حيث الاهتمام والانجاز حينما يرأس وزارة الأوقاف مولود قاسم نايت بلقاسم صاحب الشخصية القوية، والذي يحكي عن قصة استوزاره عندما التقى الرئيس بومدين فيقول: «دعيتُ إلى الوزارة من قِبل الرئيس الراحل هواري بومدين سنة 1970، وكانت آنذاك تسمى وزارة الأوقاف وحيث إن اسم وزارة الأوقاف يعني الاهتمام بالزوايا والتكايا والصدقات والفقراء ...الخ، ونحن لم تُعد لنا أوقاف إذ صادرها الاستدمار الفرنسي كلها، فقد اقترحت على بومدين إذا استلمت هذه الوزارة أن أسميها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، لأن التعليم هو الأساس وهو الوسيلة الأولى في بناء الأمة، وعلى كل هو شرط عمل الوزارة وإلا فلا معنى لها فقال بومدين: ربما سيعترض البعض فقلت له: وافقني أنت على هذه التسمية وأنا سأجيب على المعترضين... وافقني بومدين على ذلك» (جوهري، 2012، ص355) هذا الكلام يعطينا تصوراً حول رؤية مولود قاسم عن القضية الثقافية، فكان يريد بعث العلم من جديد في روح المجتمع الجزائري ولكن بما يقترن ويخدم هويته ويساير عصره.

البرنامج:

فقد كان برنامج التعليم الأصلي: يرمي إلى تحقيق التكامل بين الأصالة والانفتاح، فإلى جانب تدريس المواد الإسلامية كالفقه والتوحيد والتفسير والسيرة وأصول الدين والفلسفة، نجد المواد العربية والعلوم الحديثة كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والتاريخ والجغرافيا وما يتبعها من تدريس اللغتين الأجنبيتين الفرنسية والانجليزية تسير في خط واحد نحو ثقافة متكاملة (شبوب، 1972، ص5)

وكان برنامج العلوم العصرية: رياضيات، علوم، فيزياء وكيمياء، تاريخ، لغتان أجنبيتان – الرياضة البدنية – الرسم والموسيقى مطابقاً لبرنامج وزارة التعليم الابتدائي والثانوي. (الشريف، 1971، ص70).

الهياكل:

كانت المباني في البداية مهلهلة ثم شهدت تحديثات وبناء هياكل جديدة فقد كان عدد المؤسسات المخصصة لهذا التعليم في السنوات الأولى بعد الاستقلال سَبعاً ثم تدرج العدد لتبلغ تكميلياته واحدة وعشرين تضم من التلاميذ 12478 ومن الإناث 2867 أي مجموع 15345 تلميذ سنة 1972، والجدول يبين عددها:

السنوات	1971	1972	1973	1976
عدد المؤسسات	21	27	31	52

جدول رقم 06: يبين عدد هياكل التعليم الأصلي

المصدر: إسماعيل تاجي، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، ص233، 2017.

التلاميذ:

في الجدول الآتي إحصاء لعدد التلاميذ منذ 1970 إلى غاية 1975

السنوات	1970	1971	1972	1973	1975
عدد تلاميذ التعليم الأصلي	8682	12655	15345	23807	30000

جدول رقم 07: يبين عدد تلاميذ التعليم الأصلي ما بين 1970 وَ 1975

المصدر: إسماعيل تاجي، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6، ص230.

ونلاحظ أن عدد التلاميذ تضاعف حوالي 4 مرات ما بين 1970 وَ 1975

مراحل التعليم الأصلي:

ينقسم التعليم الأصلي إلى مرحلتين التكميلية وهي التي تتّوج بشهادة تسمى "الشهادة الأهلية للتعليم الأصلي" والمرحلة الثانوية التي تتوج بشهادة بكالوريا تعادل بكالوريا التعليم العام (الشريف، 1971، ص71). فقد جاء المرسوم الرئاسي رقم 71-128 مؤرخ في 18 ربيع الأول عام 1391 الموافق 13 ماي 1971 يتضمن إحداث شهادة بكالوريا للتعليم الأصلي تعادل البكالوريا المؤسسة بموجب المرسوم رقم 63-495 المؤرخ في 31 ديسمبر 1963 حيث تجري كل الامتحانات باللغة العربية ماعدا اختبارات اللغة الأجنبية (مرسوم 71-128، 13 ماي 1971) وقد جاء في قرارٍ صادر بنفس التاريخ يتضمن تطبيق هذا

المرسوم توضيحٌ للتلاميذ الذين يمكنهم المشاركة في امتحان شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي وهم:

- تلامذة الأقسام النهائية للمرحلة الثانوية في المعاهد الإسلامية والثانويات العمومية.
- تلامذة الأقسام النهائية للثانويات الخاصة والمرخص لها.
- المترشحون الذين يجري تقييمهم من طرف اللجنة المركزية للامتحان بناءً على المستندات المقدمة.

كما تضمن القرار تحديداً لملف تسجيل المترشحين، وكذا اللجنة المركزية للامتحان ومهامها وأعضاءها، وكذلك معدل النجاح وما يتعلق به، وكذلك ترتيب الملاحظات التي تدلي بها اللجنة المركزية لنتائج الامتحان (مقبول، قريب من الحسن، حسن، حسن جدًّا) مع الإشارة إلى أن ملاحظتي "حسن" و"حسن جدًّا" لا يمكن أن تعطيا مبدئياً إذا كانت إحدى علامات الاختبارات الكتابية أقل من 5 من 20 وفي هذه الحالة يحصل المترشح على الملاحظة التي تقل عن ذلك مباشرة.

وكذلك فإن المترشح الذي أخذ علامة صفر بإحدى مواد الاختبارات يعتبر راسباً في الامتحان.

وحدد القرار أيضاً في مادته 22 المواد الرئيسية لمنهاج البكالوريا للتعليم الأصلي هي:

- تفسير القرآن الكريم والحديث.
- الفقه الإسلامي.
- الأدب العربي.
- الفلسفة.

كما تكلم عن تنظيم مراكز الامتحان

- وألغي هذا القرار بقرار آخر مؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 الموافق لـ 2 يناير 1975 يتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي حيث أصبح المترشح يختار عند تسجيله بين 3 شعب هي:

- الشعبة الشرعية الأدبية.
- شعبة الرياضيات.
- الشعبة العلمية.

ومما جاء في هذا القرار أن الاختبارات تجري على أوراق رسمية خاصة تسلمها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، وكذلك تناول القرار إجراءات تتخذ في حالة الغش، وتعليمات حول سير الامتحان وكذا اللجنة المركزية للإشراف على الامتحان ولجنة اختيار الأسئلة. والملاحظات حول النتائج وهي: مقبول: أقل من 12 من 20، وقريب من الحسن من 12 من 20 وأقل من 14 من 20، حسن من 14 من 20 وأقل من 16 من 20، وحسن جدًّا من 16 من 20 وأقل من 19 من 20، وممتاز من 19 إلى 20.

كما أن التلميذ المتحصل على ملاحظة "حسن" "حسن جدًّا" وَ "ممتاز" لا يمكن أن تمنح له مبدئيًّا إذا تحصل على علامة أقل من 5 من 20 في إحدى الاختبارات الكتابية وتمنح له الملاحظة التي أقل منها.

ويحدد القرار المواد الرئيسية وبقية المواد للشُعبِ كما يلي:

المادة	المعامل	المدة	ملاحظة
تفسير القرآن الكريم	3	3 ساعات	مادة رئيسية
الفقه	3	3 ساعات	مادة رئيسية
أصول الفقه	3	3 ساعات	
الفلسفة	6	4 ساعات	مادة رئيسية
الأدب العربي	4	3 ساعات	مادة رئيسية
اللغة الحية 1	3	3 ساعات	
اللغة الحية 2	2	ساعتين	
التاريخ	2	ساعة ونصف	
الجغرافيا	2	ساعة ونصف	
الرياضيات	2	ساعتين	
التربية البدنية	1		

جدول رقم 08: يبين المواد والمواد الرئيسية مع معاملاتها، مدة اختباراتها للشعبة الشرعية الأدبية (من إعداد الباحث).

المصدر: الملحق1 للقرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 ه الموافق لـ 2 يناير 1975 المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

المـــادة	المعامل	المدة	ملاحظة
تفسير القرآن الكريم	2	3 س	
الفقه	2	3 س	
الفلسفة	2	3 س	
الأدب العربي	2	2 س	
اللغة الحية 1	2	2 س	
اللغة الحية 2	1	2 س	
الرياضيات	8	4 س	مادة رئيسية
العلوم الفيزيائية	7	4 س	مادة رئيسية
التربية البدنية	1		
العلوم الطبيعية	2	ساعة ونصف	

جدول رقم 09: يوضح المواد والمواد الرئيسية ومعاملاتها ومدة اختباراتها شعبة الرياضيات (من إعداد الباحث).

المصدر: الملحق3 للقرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 ه والموافق لـ 2 يناير 1975، المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

المادة	المعامل	المدة	الملاحظة
تفسير القرآن الكريم	2	3 س	
الفقه	2	3 س	
الفلسفة	2	3 س	
الأدب العربي	2	2 س	
اللغة الحية 1	2	2 س	
اللغة الحية 2	1	2 س	
الرياضيات	5	3 س	مادة رئيسية
العلوم الفيزيائية	5	3 س	مادة رئيسية
العلوم طبيعية	5	3 س	مادة رئيسية
التربية البدنية	1		

جدول رقم 10: يوضح المواد والمواد الرئيسية ومعاملاتها ومواد اختباراتها لشعبة العلوم منجز من (طرف الباحث).

من المصدر: القرار المؤرخ في 19 ذي الحجة 1394 الموافق لـ 2 يناير 1979 المتضمن تطبيق المرسوم 71-128 المتضمن إحداث شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي.

والملاحظ لهذه القوانين والإحصائيات يلاحظ تطوراً من حيث التشريع والهياكل والتلاميذ وهذا يدل على إرادة صلبة في الرفع من قيمة التعليم الأصلي وتثمين مخرجاته. وذلك لأنها نظرياً " ستكون ملمة بأساسيات العلوم العصرية مع قاعدة متينة في مواد الهوية كالعلوم الإسلامية والتاريخ واللغة العربية.

فبرنامج العلوم العصرية هو نفسه الموجود في التعليم العام التابع لوزارة التعليم الابتدائي والثانوي. مع زيادة تركيز على مواد الهوية.

التعليم العالي:

بعد حصول التلميذ على شهادة البكالوريا للتعليم الأصلي، بإمكانه مواصلة الدراسة في ثلاث كليات استحدثت، واحدة للشريعة والقانون المقارن وأخرى في أصول الدين وتاريخ الأديان المقارن وثالثة في اللغة العربية وآدابها وبعض اللغات القديمة في كل من قسنطينة والعاصمة ووهران، واعتُبرت هذه الكليات نواة لجامعة إسلامية شاملة في المستقبل تضم

كليات أخرى كالطب والصيدلة والاقتصاد والزراعة، والهندسة والعلوم الإنسانية وغيرها من شأنها إثراء المجتمع بعناصر واعية مشبعة بالروح الثقافية الدينية متفهمة لأسرار الإسلام إلى جانب العلوم العصرية (درار، 1972، ص236).

الوزارة تعمم التعليم:

عمل الوزير على رأس وزارة التعليم الأصلي والأوقاف على السير على هدي التعليم الحر في الجزائر، فالتعليم من حق الجميع من مختلف الفئات والأعمار.

فقد شرعت الوزارة في حملة محو الأمية في كل مساجد القطر ابتداءً من 15 أكتوبر 1970 وافتتح الحملة الرئيس هواري بومدين وتفقد سيرها في عدة ولايات وفي ما يلي أعداد المراكز والملتحقين بها سنة 1972 (تاحي، 2017، ص233).

الولايات	عدد مراكز محو الأمية	عدد المسجلين	الناجحون في شهادة الابتدائية والنهائية
الجزائر	123	4915	
المدية	88	1500	
الشلف	50	507	
مستغانم	52	1576	
وهران	112	2330	
تلمسان	40	2200	
تيارت	35	900	06
سعيدة	47	1666	
بشار	53	1240	
تيزي وزو	320	2500	
سطيف	231	4656	
قسنطينة	160	3200	25
عنابة	106	1400	
الأوراس	54	2299	30
ورقلة	144	2511	112
المجموع	**1615**	**35000**	**173**

جدول رقم 11: يبين مراكز محو الأمية وعدد المسجلين والناجحين في شهادتي الابتدائية والأهلية سنة 1972.

المصدر: (تاحي، 2017، ص-ص:235-236).

ويقول محددًا دور الإمام في المسجد علاوة على المهام التقليدية:

- تحفيظ القرآن الكريم للصغار وهذا واجب ومهمة إجبارية.

- الدروس التقليدية في الفقه والحديث والنحو والصرف... حسب مستوى الإمام ومستوى المتلقي.

- مكافحة الأمية لدى الكبار في المساجد وقد بدأنا في السنة قبل الماضية في أواخر 1970 في جميع أنحاء البلاد الدروس لمكافحة الأمية للكبار بالسبورة وبكتاب منهجي حسب النموذج الذي وضعته اليونيسكو» (جوهري، 2012، ص316).

وإلى جانب التعليم النظامي اهتمت وزارة التعليم الأصلي بالفئة التي فاتها سن التمدرس فاستحدثت "الجامعة الشعبية" على مستوى كل مؤسسات التعليم الأصلي دون التزام الشروط الضرورية المحدد للتلاميذ النظاميين وكانت الدروس مسائية من السادسة إلى التاسعة ليلاً بنفس برنامج النظاميين وقد بلغ عدد هؤلاء التلاميذ في 1976 عشرة آلاف تلميذ (تاحي، 2017، ص237).

الطلبة الأجانب:

ذاع صيت هذه المؤسسات التعليمية فاستقطبت طلبة من: بلدان إفريقية كالسينغال وفولتا العليا، غينيا، ساحل العاج، بورندي، الكونغو، موريطانيا، غينيا بيساو، سيراليون غيبا، اريتيريا، ومن آسيا كتيلاندا (الشريف، 1971، ص70) وهم يَحضَوْن بالنظام الداخلي ومنحة دراسية من طرف الوزارة تضمن كل الالتزامات المدرسية (درار، 1972، ص24).

نتائج التعليم الأصلي:

تلقى الجزائريون هذا التعليم بمختلف صيغه بالقبول وتجلى ذلك في الإقبال المتزايد عليه وأيضا في تفوق تلاميذه على تلاميذ وزارة التعليم الابتدائي والثانوي «وصل عدد المنخرطين فيه إلى عشرة آلاف طالب مسائيين وثلاثين ألف نظاميين، وزاولوا دراستهم إلى الباكالوريا التي كانت لها معادلة عالمية... المسابقات التي كانت تعرض في التلفزة بين الثانويات وتفوق طلبة التعليم الأصلي (أبناء الفقراء واليتامى الريفيين في الغالب)... على

طلبة وزارة التربية والتعليم... صدر في الجرائد أن طالبة من ثانوية صلاح الين الأيوبي (باتنة) تفوقت على الرجال في السباق الرياضي في المركب الأولمبي» (جوهري، 2012، 358) هذا النجاح الكمي والكيفي في ظرف قصير كان جديراً بالملاحظة.

ويتحدث إسماعيل تاحي عن بعض الصعوبات التي اعترضت هذا التعليم ومنها احتواء هذا التعليم على هامش من الايديولوجيا الوافدة على الوسط الجزائري ونقصد بالتحديد المؤطرين والأساتذة والمكونين القادمين من البلاد العربية المشرقية ساهموا في نشر ايديولوجيا مختلفة حملوها معهم من بلدانهم الأصلية كالبعثية والناصرية والأصولية الإسلامية، وهو ما أثر على توجهات المتمدرسين وظهر ذلك جلياً في الاصطدامات الطلابية التي كانت تحدث من حين لآخر بين الطلبة في الجامعات والأحياء الجامعية كان أخطرها التي وقعت في كلية الحقوق ببن عكنون في ماي 1975 بين الطلبة» (تاحي، 2017، ص241). ومن المعلوم أن فترة السبعينات شهدت انتشاراً للفكر اليساري خاصة مع تشبع كثير من أفراد الحركة الوطنية بالشيوعية وانتهاج الدولة للاشتراكية وهو ما خلق فعلاً وردة فعل وإن كان هذه الايديولوجيات بعيدة عن النموذج الثقافي الوطني الأصيل، فمن باب الأولى الحديث عن كل هذه الايديولوجيات مهما كان مصدرها وعدم الاقتصار على إيديولوجيات في التعليم الأصلي.

واستغل خصوم التعليم الأصلي هذه النقطة. فأوعزوا للرئيس بومدين عن خطر هذا التعليم، ولهذا فقد سأل الرئيس بومدين الوزير مولود قاسم عن الفتاة التي تغلبت عن الذكور في المسابقة الرياضية التي ذكرناها قائلاً هل تعلمون طلبة التعليم الأصلي التربية العسكرية؟

ويحكي الوزير هذه الواقعة وكيف أجاب: «فقلت نحن لا نعطي الذكور ولا الإناث التربية العسكرية، ولكن نعلمهم ونعلمهن الرياضة في حشمة وأخلاق ولباس محتشم، وهنا علمت أن بعض المصالح وبعض الشخصيات تورطت وقالت لبومدين: «إن التعليم الأصلي شبكة للإخوان المسلمين» شبكة رجعية ستطوق الاشتراكية وستخرب لك النظام، لأنهم عندما ينتشرون في كليات الطب والهندسة والزراعة والجيش والداخلية سيستغلغلون في المصالح

ويقلبون عليك النظام ويقضون على الاشتراكية خاصة أنهم يتلقون تكوينا عسكريًا فخاف بومدين واقترح الصيغة الأولى لوثيقة الميثاق الوطني التي ناقشناها (المسودة) سنة 1975 فجاءت وحدة التعليم وإلغاء التعليم الأصلي بالعبارة التالية: «أما التعليم الأصلي فتجب إزالته في أسرع الآجال» (جوهري، 2012، ص358).

وهكذا كان نجاح التعليم الأصلي بداية لإثارة الشكوك ثم توقيفه نهائيا. وشكل هذا التعليم محاولة جادة وعملية نحو استرجاع النموذج الثقافي الجزائري الأصيل أي أنه كان تثاقفا مضادا للآثار التي خلفتها السياسة الكولونيالية الفرنسية، إضافة إلى انفتاحه وإرادته التأقلم مع مستجدات العصر، وإذا كان هذا التعليم قد عانى خلال الاحتلال من تضييق الإدارة الفرنسية فإنه نجح في البقاء والتملص من قبضة الإدارة، وحتى ولو كان مردوده ضعيفًا ولكنه على الأقل يحافظ على ارتباط الفرد بعناصر هويته: الدين واللغة والتاريخ. ولكن بعد الاستقلال وبعد امتداد جهاز الدولة لكافة مناحي الحياة والخضوع لمركزية الحكم، وهو ما جَعل هذا التعليم يدخل أجهزة الدولة ويتطور تحت إدارتها، هذا الأمر ساعد النخب الفرانكوفونية تتوسل بالدولة لإلغاء هذا التعليم وذلك بإثارة مخاوف إعادة تجربة الإخوان المسلمين في مصر على الرغم من أن بومدين كما يصفه مولود قاسم نايت بلقاسم: «كان متحمسًا لهذا العمل» (جوهري، 2012، ص358).

*** إصلاحات 1976:**

تأسست اللجنة العليا لإصلاح التعليم سنة1962 وحددت الأهداف الأساسية لمستقبل النظام التعليمي في الجزائر والمتمثلة في ما يلي:

. جزأرة التعليم . التعريب التدريجي. . توحيد النظام التعليمي

. التوجيه العلمي والتقني . ديمقراطية التعليم (مسعودي، 2012، ص49)

وكما رأينا في تأكيدا على الثقافة واللغة والدين في بيان أول نوفمبر وميثاق طرابلس فقد أرادت الدولة الجزائرية العمل على تتويج الاستقلال السياسي باستقلال ثقافي فحرصت على المدرسة الجزائرية وتطويرها واصلاح منظومتها.

وفي المدة مابين 1962 و1979 تمت مجموعة من التعديلات الجزئية، التي اقتصرت على مكون من مكونات النظام التربوي (رابحي، 2013، ص152).

- **الأهداف المعلنة للإصلاحات:**

وبعد هذه الجهود يأتي إصلاح 1976 بحسب الخطاب الرسمي ليكرس النسق الثوري، فقد أولى اهتماما كبيرا للثورة وللتربية الوطنية. وقد اقتبست وزارة التربية الوطنية، في هذه الإصلاحات، منظومة المدرسة الأساسية متعددة التقنيات من ألمانيا الشرقية، وأدخلت عليها تعديلات حتى تتواءم مع المحيط الوطني وقيمه التاريخية. ومما تم تعديله هو التربية الاشتراكية فقد استبدلت بالتربية الاسلامية، وقد عملت المدرسة الأساسية على تحقيق الأهداف التالية (مسعودي، 2012، ص52):

1. سياسيا وإيديولوجيا: تساهم المدرسة في تقديم تعليم وتكوين موحد باعتبارها وسيلة أساسية لبناء وحدة وطنية، تنشئ الفرد على حب الوطن، والإيمان بأصالته، وقيمه الحضارية، وعلى رأسها اللغة العربية، تعاليم الإسلام، مكتسبات الثورة الاشتراكية.

2. اقتصاديا: تعمل التربية والتعليم الأساسي المتعدد التقنيات على ترقية الموارد البشرية القادرة على تحمل مسؤولية التنمية الاقتصادية.

3. اجتماعيا وثقافيا: المدرسة أهم عامل وعنصر أساسي للثورة الثقافية، فهي تسمح للتلميذ بالاحتكاك بواقع الوضع الذي يعيشه وتعويده على التفكير العلمي والمنطقي.

كما أن أهداف الثورة الثقافية كانت(مسعودي، 2012، ص49):

. التأكيد على الهوية الجزائرية وتقويتها.

. الرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي.

. اعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع مبادئ الثورة الاشتراكية.

وفي ما يخص أبعاد الهوية الوطنية فقد جاء في ديباجة أمرية 16 أفريل 1976 "إن وطنية المنظومة التربوية تفرض عليها منح التربية باللغة العربية، كما تفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافة الأصلية، لتساهم بدورها في إحياء تراث عريق غني بمظاهر التقدم

ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة" (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص58).

- **التعريب:**

جاء في ديباجة أمرية 16 أفريل 1976 إن وطنية المنظومة التربوية تستوجب منحها التربية باللغة العربية وتفرض عليها نشر القيم الروحية والثقافة الأصلية لتساهم بدورها في إحياء تراث عميق وغني بمظاهر التقدم ويتوقف تكييفها مع مقتضيات الجماعة وتطبيقا لهذا فقد جاء في المادة الثامنة من مرسوم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 أن التعليم يكون باللغة العربية في جميع مستويات التربية والتكوين وفي جميع المواد (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص58).

وقد كان الرئيس بومدين يرى في قضية التعريب مطلبا وطنيا وهدفا ثوريا لا يمكن حسبه التفرقة بين التعريب وتحقيق أهداف الثورة جاعلا من مقولة عبد الحميد بن باديس: الجزائر وطننا والإسلام ديننا والعربية لغتنا، هدفاً يقضي به على ظلمات العصر الاستعماري عن طريق الانفتاح على التقدم التقني خصوصا بناء تعليم وطني باللغة العربية (مسعودي، 2012، ص50).

والملاحظ هنا أن اللغة العربية قد اعتبرت على أساسين: الأول أنها مكوِّن مهم من مكونات الهوية، والثاني على أنها لغة تعليم، وتعكس الأدبيات آنذاك الاهتمام باللغة العربية كونها مكون للهوية الوطنية. فنجد الدكتور تركي رابح يعتبر أنها قد ساهمت لقرون طويلة في التماسك الاجتماعي للمجتمع الجزائري فهي حسبه لغة قومية للجزائريين تربط بينهم من ناحية، ومن ناحية أخرى تربطهم بالمجتمع العربي على مستوى الأمة العربية وتحدد انتماءه إلى ثقافة اللغة العربية وحضارتها الحضارة العربية الإسلامية. وحسب الدكتور رابح تركي دائما هي لغة القرآن الكريم ومنه لغة الإسلام الذي يدين به الجزائريون، ويتصل بواسطتها الفرد الجزائري بمنابع الإسلام في القرآن والحديث والفقه وغيرها من التراث الفكري والروحي للإسلام، ويقول عبد الحميد بن باديس أنها الرابطة التي تربط ما في الجزائر المجيد

وحاضرها الأغر ومستقبلها السعيد، وهي لغة الدين والجنسية والقومية ولغة الوطنية المغربية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص59).

- **الإسلام:**

أما في ما يخص الإسلام فقد نصت أمرية 16 أفريل 1976 على أن المنظومة التربوية تسعى جاهدة لترسيخ المبادئ الإسلامية السمحة، التي تدعو إلى الإخاء والوفاق والتكافل الاجتماعي والتضامن بين أفراد الجماعة والتكاتف من اجل الغير والتعاضد ضد الشر(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص52).

- **الجزأرة:**

وفي بعد آخر رفعت الدولة تحدي جزأرة التعليم استجابة للتحديات التي واجهتها في تلك الفترة، فقد ورثت الجزائر أوضاعا كارثية بعد الاستقلال، وكان عليها القيام بعمل ضخم وشاق من أجل البناء والتعمير، فكان من أهدافها تعميم التعليم على أبناء الشعب الذين حرموا منه، ولكن هذه المساعي اصطدمت بجهاز موروث عن الاستعمار وهو النظام التعليمي الفرنسي، الذي قد يؤدي استعماله إلى حالة من التعقيد يتميز بانقطاع الاتصال بين فئات المتعلمة القليلة وباقي فئات الشعب، وهذا الاستلاب لا يمكن حينئذ أن يتمخض إلا على صيغة جديدة من التبعية الثقافية للمحتل لتتحول انعكاساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلى خطر حقيقي يهدد مسيرة البلاد نفسها.والحال يكون مشابها لو استمرت الجزائر في الاستعانة بالمتعاونين من الشرق والغرب، فأمام الطلب المتزايد للتمدرس في الستينيات وأمام قلة الإطارات فقد استعانت الجزائر بأساتذة من المشرق لتحقيق التعريب، ومن فرنسا لتدريس اللغة الفرنسية وبعض المواد العلمية، كما تم توظيف ممرنين يتمتعون بمستوى تأهيلي يقل عن مستوى شهادة الأهلية، ومساعدين لهم شهادة الأهلية، أو ما يعادلها ومدرسين وبناء على هذا الواقع فقد قررت أمرية 16 أفريل 1976 جزأرة المنظومة التربوية جزئيا من حيث المحتوى ومن حيث التأطير، وكان هذا من أهدافها السامية التي تعبر عن

أولويات النظام التربوي في الجزائر (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص–ص:60–61).

فكان من بين التدابير الأولى تعزيز اللغة العربية تدريجيا، وجزأرة المضامين، لا سيما المواد الحساسة العلوم الاجتماعية كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والتربية الدينية والأخلاقية والوطنية، وفي مرحلة ثانية عند بناء مناهج المدرسة الأساسية، فابتداء من سنة 1989 فإن كل البرامج والكتب المدرسية من السنة الأولى إلى السنة التاسعة تم إعدادها من طرف جزائريين وذلك من مرحلة التصميم إلى مرحلة التوزيع على مؤسسات التعليم، ومن جهة أخرى فقد شهدت بداية السبعينيات تكاثر مؤسسات التكوين الأساتذة والمعلمين وإحداث المعاهد التكنولوجية للتربية بدلا من المدارس العليا تلبية للطلب المتزايد على المدرسين (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، 2004، ص62).

ومنه نستنتج أن غايات التربية. المتعلقة بالهوية. على مستوى الخطاب الرسمي كانت تبنى على أساس أبعاد الدين واللغة والتاريخ والمصير المشتركين، وقد وردت النصوص التشريعية مؤكدة على هذا، فاستمدت القيم الروحية والدينية من الإسلام، واعتبرت اللغة العربية لغة تعليم ومكونا مهما للهوية يربط المجتمع الجزائري الأمة العربية الإسلامية وحضارتها كما سعت الدولة إلى جزأرة المنظومة التربوية سعيا لتحقيق استقلال في ما يخص التأطير.

ولكن رغم هذا التأكيد على العناصر الثقافية للنموذج الأصلي إلا أنه يمكننا القول أن هذه الاصلاحات تعد مكسبا لصالح النخبة المفرنسة من حيث إنها ألغت التعليم الأصلي والتي كما رأينا يخدم النموذج الثقافي الأصلي للجزائر، وإذا عرفنا أن سبب تخلي الرئيس بومدين عن التعليم الأصلي بعد أن كان متحمسا له وهو كما يقول الوزير مولود قاسم وشاية ألقاها أعداء هذا التعليم عن أنه يشبه تنظيم الأخوان المسلمين وقد يهدد هذا النهج الاشتراكي ويهدد السلطة، فيبقى اختيار بومدين لشخصية فرانكوفونية معروفة بموقفها من سياسة التعليم وهي شخصية مصطفى الأشرف اختيارا غير مفهوم.

- **مصطفى الأشرف على رأس الوزارة:**

قبل أن نتطرق لاستوزار السيد مصطفى الأشرف نعطف على تصريحات وزير التعليم الابتدائي والثانوي في تلك الفترة وهو السيد عبد الكريم بن محمود في ندوة صحفية عقدها في 9سبتمبر 1976 حيث قال إن قطاع لتعليم يعاني من ضعف نسبي مرده إلى النمو السكاني المعتبر وزيادة عدد الأطفال البالغين سن التمدرس، وكذلك مغادرة نسبة معتبرة من المعلمين الأكْفاء والمربين الناشطين لميدان التعليم إلى نشاطات أخرى، واعترف بأن تطبيق المدرسة الأساسية ليس بالسهولة التي يتصورها أولياء الأمور فهي تتطلب تحضيرا أثر من خمس سنوات لتهيئة أجهزة الاستقبال من معلمين ومدارس ونجاحها مرهون أساسا بتوفير الشروط المادية والبشرية والتي هي معدومة حاليا في الواقع، وتحدث أيضا عن المأساوي والنفسي لدى المعلمين ولدى الطلبة عموما وقال إن معظمهم يعيشون على أعصابهم نتيجة الإدارة المفرنسة حتى في المدارس الابتدائية التي تضم 75% من المعلمين باللغة الوطنية، وعن قضية التعريب يقول إن وزارة التعليم الابتدائي تستثمر أموالا ضخمة من أجل تعريب التلاميذ بينما نلاحظ أن نسبة كبيرة منهم يتم فرنستهم بمجرد التحاقهم بالتعليم العالي(العلوي، 1998، ص-ص:226-227)، هذا التصريح من مسؤول برتبة وزير يوحي لنا بالشروط الموضوعية الصعبة لتطبيق الاصلاحات ومنها فرانكفونية الادارة الجزائرية والتي ستتعزز بتقلد مصطفى الأشرف للوزارة.

عُيِّن الأشرف وزيرا للتربية منتصف سنة 1977، وكتب مقالات انتقد فيها المعربين ووصفهم بـ: "حفاري القبور" و "البرجوازيين المتخلفين" معتبرا أن اللغات الأجنبية أدوات وظيفية محايدة وربط بين الكفاءة واللغة، والملاحظ هنا أن الوزير طرح الموضوع للنقاش من خلال مقالاته في الجرائد و منها "المجاهد" "الوحدة" "الشعب" "الثورة الإفريقية" ولكن قيل إن وزارة الإعلام لم تسمح لأحد بالرد عليه إلا من قِبل السيد عبد الله شريطوفي حدود ضيقة. (العلوي، 1998، ص-ص:230-231).

وقام الوزير بإعفاء جملة من الإطارات التربوية بالوزارة لأنهم غير مؤهلين لخوض معركة التغيير التي كان ينوي تجسيدها في الواقع(بوترعة، 2014، ص351) فقد أقال 37 أطارا وأعاد ازدواجية اللغوية في التعليم (شراد، 2015، ص65)

وقام بتكوين لجنة باختياره لإعداد مشروع إصلاح التعليم، والذي صدر في جزأين: الأول بعنوان: تطور النظام التربوي (1962-1972)، والثاني بعنوان الوضعية الحالية واقتراحات لتحسين النظام التربوي، وقد تضمن المشروع ثلاثة محاور رئيسية:

أولا: تطور نظام التربية في (1962-1972): تناول التعليم (المتعلمين في المدرسة وخارجها، الوسائل، التقييم) وتطور المؤسسة المدرسية (المنشآت المدرسية، الهياكل، القواعد العامة لسير المصالح، علاقات المؤسسة المدرسية بالأجهزة الأخرى للدولة، الانطلاق في مرحلة جديدة).

ثانيا: الوضعية الحالية في النظام التربوي: الإنجازات الحالية، وجوانب النقص (أزمة التعليم، تعميم التعليم غير محقق، تكافل الفرص غير محقق، قلة العناية بالاختبار العلمي والتقني، المنهج المتبع للتعريب غير سديد... .

ثالثا: اقتراحات لتحسين النظام التربوي: ركز على إبراز الجوانب السلبية، فالتعريب حسبه هو سبب التدهور التعليمي، والمشروع لا يعارض التعريب ولكنه يضعه في خانة "إذا توفرت الإمكانيات"، وجاء في الاقتراحات إلغاء اللغة الثانية في التعليم المتوسط لكي تصبح اللغة الفرنسية وحدها لغة تدريس في التعليم المتوسط (العلوي، 1998، ص-ص:269-271)

ثم قدم وزير التربية الأشرف هذا المشروع إلى مجلس الوزراء، ونوقش وكُلفت لجنة بدراسته والتعليق عليه، هذه اللجنة قدمت تقريرا لمجلس الوزراء المنعقد في 23-04-1978 بعنوان "ملاحظات الوزير المستشار برئاسة الجمهورية حول تقرير وزير التربية".

وقد استهلت اللجنة تقريها هذا باستغراب كتابة هذا التقرير (أي تقرير وزير التربية) بعد 15 سنة من الاستقلال، كما استخلص ثلاثة اتجاهات من تقرير وزير التربية:

- اتجاه التقليل وغض الطرف عن كل ما تحقق من إيجابيات منسجمة مع اختياراتنا في مؤسسة البناء للتعليم الجزائري.
- اتجاه العموميات بدءا من مشاهدات ذات طابع محلي ومؤقت.
- اتجاه تحت غطاء علم النفس البيداغوجي يرمي إلى تأجيل تنمية تعليم اللغة الوطنية إلى آجال غير محددة.

انتهت الدراسات والمناقشات على مستوى الحكومة إلى أن المشروع المقدم من الأستاذ الاشرف بعيد تماما عن الاتجاه الوطني وتم إلغاؤه.(العلوي، 1998، ص-ص:271-273)

وعلاوة على أعضاء حزب جبهة التحرير الوطني نواب المجلس الشعبي الوطني، واللجنة الثقافية للحزب التي بدورها أعدت مشروعا مضادا ولكن أحيل بينها وبين توزيعه(العلوي، 1998، ص273) فقد شن الطلبة حركة أضراب واسعة مطالبين بتطبيق سياسة التعريب الفوري، إضافة إلى المساجلة التي حدثت بينه وبين الاستاذ عبد الله شريط الذي رد عليه بجملة من المقالات مدافعا بها عن التعريب (بوترعة، 2014، ص352)

بالموازاة فقد واجهت المدرسة الأساسية انتقادا شديدا من النخبة المفرنسة، وهذا منذ إصدار المرسوم الرئاسي 76-35 الذي ينظمها، ومع أنها لم تطبق إلا في سنة 1980، وحسب البعض فإن هذه الانتقادات، الموجهة من قبل المفرنسين، مبررة كونها تناولت قضايا ترتبط بالإيديولوجيا مثل: الإصلاح، الإسلام ،العروبة، الأصالة. وحسب محمد بن علي الوزير السابق للتربية الوطنية (1992) فإن الانتقادات وجهت للمدرسة الأساسية كونها حققت التعريب، وأنها وحدت التعليم وقضت على التعليم الخاص الذي كان يوهم البعض بكفاءة مزعومة ويشكل ملاذا للفكر التغريبي، وأنها أنزلت اللغة الفرنسية منزلتها كلغة أجنبية (مسعودي، 2012، ص59).

- **تجسيد مشروع المدرسة الأساسية:**

وعمليا تم تجميد هذه المدرسة فترة استوزار السيد مصطفى الاشرف أي في الفترة1977-1979 وقد خلفه السيد محمد خروبي الذي أعد بعث المشروع محدثا بعض

التغييرات فقد غير معامل مادة الفلسفة من 6 إلى 4 ورفع معدل اللغة العربية إلى 6 وكذلك بالنسبة لمادة التاريخ، وقد صرح بأنه بعد هذه التغييرات: «وكانت المفاجأة فقد خرج التلاميذ في مظاهرات أو خرجوا ضد التعديلات وكان الرئيس وقتها خارج الوطن ،وتحولت أنا في نظر البعض إلى سبب في هذه المظاهرات، خاصة وأن المتظاهرين كانوا ينادون التاريخ في المزبلة... اتهموني بأنني أقف وراء أحداث القبائل في الثمانينات وقالوا خروبي هو من يقف وراءها ونسوا أنني أمازيغي وابن منطقة القبايل» (شراد 2015، ص-ص:65-66)

وهكذا تم تطبيق مشروع المدرسة الأساسية استعجاليا وبدون التحضير اللازم للهياكل والمؤسسات وتكوين الأساتذة، وهذا في حد ذاته تقدم أحرزته النخبة الفرانكوفونية في الصراع، ذلك أن انطلاق المشروع بصفة غير مستعجلة سيؤثر كثيرا على نتائجه، وهنا نلاحظ أن النخبة المعربة تعمل على إيجاد مشروع للمدرسة الجزائرية لتستعيد أصالتها ومسار المجتمع الحضاري في حين أن النخبة المفرنسة لا يهمها إلا الحفاظ على الوضع القائم، فمجرد أي عرقلة -ولو كانت ظرفية- لأي مشروع تتقدم به النخبة المعربة سيعتبر إنجازا.

لكن يبدو أن الميثاق الوطني لسنة 1986 يحمل بعض سمات الاختلاف عن ميثاق طرابلس وضبابيته والمواثيق من بعده إذ يصفها عبد المالك حمروش عضو جبهة التحرير الوطني ومسؤول سابق في وزارة التربية الوطنية بأن خطوط الشخصية الوطنية وسماتها المميزة قد أصبحت أكثر وضوحا وبروزا في ميثاق 1986 وذلك يعتبر تردا نوعيا محسوسا في الكيان الايديولوجي فالكيان الحضاري للمجتمع برتكز أساسا على منظومة القيم العربية الإسلامية، وأن هذا الميثاق المثرى يعطي تصورا دقيقا وواضحا لأهداف منظومة التربية والتكوين ويتناولها بالتحديد مرحلة بعد أخرى، استجابة لحاجات التنمية الشاملة للفرد والمجتمع داخل القيم الوطنية العربية الاسلامية العادلة، ويضيف عبد المالك حمروش قائلا إن تجربتنا التاريخية والتجربة البشرية الحضارية قاطبة تنبئاننا بأنه لا طريق إلى العالمية

غير الارتفاع بالخصوصية والذاتية إلى هذا المستوى الرفيع من الوجود والممارسات النظرية والعلمية (حمروش، ب س، ص-ص:42-46)

وفي مظهر أخر من مظاهر الصراع صدر قرار رئاسي سنة 1988 تضمن استرجاع المؤسسات التي كانت تابعة للديوان الثقافي الفرنسي ثانوية ديكارت المسماة حاليا بوعمامة ومثيلاتها في في الشرق والغرب وإدراجها ضمن النظام التعليمي وجزأرة مضامينها، ولكن بمجيئ الوزير جبار بعد استقالة السيد علي بن محمد نتيجة للمؤامرة التي تعرض لها بعد تسريب أسئلة امتحان البكالوريا في 1992 وقعت ردة كاملة حيث ألغيت القرارات السابقة وفتح الباب على مصراعيه لتسجيل أبناء الشخصيات والمتلهفين على التعليم وفق البرامج الفرنسية ولم تعد هذه المدارس مخصصة لأبناء الديبلوماسيين بل أصبحت مفتوحة لمن لا يرضى بالتعليم في المدرسة الجزائرية، وقرر الوزير جيار أيضا توقيف قرار الوزير علي بن محمد المتضمن تأجيل تدريس اللغة الأجنبية إلى الصف الخامس (شراد، 2015، ص66)

يظهر لنا أيضا من هذا أن النخب المفرنسة تلجأ في صراعها إلى طرق ملتوية كما رأينا مع وشاية التعليم الأصلي لدى الرئيس وكذا تسريب امتحان الباكالوريا مع الوزير علي بن محمد إضافة إلى التماطل والتحايل في تطبيق القوانين.

ومن أمثلة هذا التماطل والتحايل، ما ينقله العلوي حيث أعطى الرئيس بومدين تعليمات لتعريب المصالح الإدارية وعلى هذه الاخيرة التخلي عن لغة أجنبية تتنافى والشخصية الوطنية، ويلاحظ الرئيس هذا التماطل فيقول «وقد شرعت بالفعل عدة إدارات في تطبيق برنامج الترعيب، غير أنه بلغني أن بعض المصالح الإدارية ترفض قبول ما يدلى به لديها من وثائق محررة بالعربية، ولا تأخذها بعين الاعتبار مرغمة أصحابها على ترجمتها إلى اللغة الفرنسية وهي لغة أجنبية» ويقرر الرئيس بعدها تجميد الترقيات الوظيفية وربط كل ترقية بتعلم اللغة العربية فنُظمت دروس سطحية ومُنح الموظفون شهادات صورية تنص على أن الموظف الفلاني قد تحصل على المستوى في تحايل مفضوح كما يصف العلوي. (العلوي، 1998، ص301)

- **التعريب:**

وبالنسبة للتعريب فتعتبر فترة ما بعد سنة 1980 ذات أهمية كبرى، فقد انعقدت الندوة الوطنية الأولى للتكوين العالي سنة 1980 واتخذت قرار تعريب السنة الأولى من جميع العلوم الإنسانية ابتداءً من أكتوبر 1980 وهكذا تم تعريب الحقوق والعلوم الاقتصادية والسياسية وعلم النفس وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الاجتماعية على الرغم من عدم توفر الإطار الكفء في جميع الوحدات، كلف ديوان المطبوعات الجامعية باستيراد عدد من الكتب والمصادر العلمية من الشرق إضافة إلى ما ينتجه الجزائريون، ولكن ظهرت عقبات منها مشكلة المصطلحات عند الأساتذة العرب المعارين حيث توجد بلبة وفوضى في هذا الجانب(بلعيد، 2015، ص408)

وبالنسبة للتعريب عموما فقد صدر قانون رقم 05-91 المؤرخ في 16 جانفي 1991 المتضمن تعميم استخدام اللغة العربية و بعد سنة من صدوره أصدر المجلس الاستشاري في الحكومة قرارا يلغي العمل باللغة العربية (بلعيد، 2015، ص136) ودخلت البلاد في أزمة سياسية تبعتها أزمة أمنية رهيبة امتدت لعشرية كاملة، وصدر قرار في 17 ديسمبر 1996 قرار يتضمن رفع التجميد على اللغة العربية ولم يتم العمل بع إلا في 5 جويلية 1998(الغماري، 2012، ص64) وصدر 11 جويلية من العام نفسه قرار رئاسي يتضمن تأسيس المجلس الأعلى للغة العربية والذي أسندت له عدة مهام تصب في خدمة اللغو العربية وتطويرها (بلعيد، 2015، ص138)

يقول طيبي الغماري: «... أكثر من 36 سنة لم تكف لاتخاذ قرار حاسم وفاصل لصالح هذا أوذاك الاتجاه، فعندما نقوم بحوصلة ما تم تعريبه بفعل هذه القوانين سنجد أن ما عدى وزارة العدل ووزارة الشؤون الدينية والأوقاف ووزارة التربية الوطنية التي تضم التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والتعليم الثانوي) تبقى باقي الوزارات تقريبا بعيدة عن التعريب. وقد خلق هذا التفاوت والتردد في مسيرة التعريب مشكلة أخرى... كل خريجي المنظومة التربوية معربين في حين أن القطاعات المستقبلة لهم كيد عاملة أو كطلبة لمواصلة دراساتهم لك تكن

معربة بعد، ومن ثمة أصبح خريجة قطاع التربية محكوم عليهم إما بالفشل أو ببذل جهد إضافي لتعلم اللغة (الغماري، 2012، ص64) وبالنسبة لقطاع التربية فقد تم تعريبه نهائيا في 1989.

وفي آخر عقد من القرن السابق عرف العالم تغييرات سياسية واقتصادية واجتماعية تمثلت خصوصا في سقوط الاتحاد السوفياتي فسقوط جدار برلين وتهاوي الدول الاشتراكية سابقا ودخولها في حضيرة الرأسمالية، وعلى مستوى الجزائر فقد انتهجت التعددية الحزبية ودخلت اقتصاد السوق مما استوجب القيام بعدة إجراءات اصلاحية على المنظومة التربوية تمثلت أهمها في مايلي:

- تكييف أمرية 1976 حتى تواكب التغييرات .
- أجراء تعديلات جزئية على برامج المواد الاجتماعية سنة 1989، تعديلات على مجموع المواد سنة 1993 في إطار تخفيف المحتويات مع أعادة الصياغة سنة 1996.
- إدراج اللغة الانجليزية في الطور الثاني من التعليم الأساسيكلغة أجنبية أولى
- محاولة تطبيق المدرسة الأساسية المندمجة في المجال البيداغوجي والتنظيمي الإداري تنفيذا لما جاء في أمرية 1976 .
- إنشاء المجلس الأعلى للتربية لتنسيق الإصلاح سنة 1996.(غيات، 2002، ص49)

*** النخب وإصلاح المدرسة في عهد التعددية:**

ارتبطت نهاية المرحلة الأحادية بمحاولة انجاز قطيعة على مستوى التوازنات بين مختلف النخب والمؤسسات والقطاعات التي تتموقع فيها، فالأبعاد الأساسية التي تعرض لها حزب جبهة التحرير الوطنية خلال نهاية الثمانينات وبداية التسعينات كان من نتائجها إضعاف الكثير من النخب السياسية والثقافية التي ارتبطت باللغة العربية، وهو ما يفترض موازين قوى جديدة بين مختلف النخب داخل وخارج مؤسسات الدولة، وعليه لم يكن غريبا أن

تحول مجالات المدرسة والإعلام إلى ميادين صراع في جو سياسي متحرك ومضطرب في كنف أزمة اقتصادية واجتماعية، وقد همشت النخب المعربة على حساب النخب المفرنسة (مسعودي، 2012، ص59). فالسلطة التي كانت تتدخل لإحداث توازن بين هذه النخب تجد نفسها في معطيات جديدة على المستويين الداخلي والخارجي فبعد أحداث الخامس كن أكتوبر ثم اعتماد التعددية الحزبية والتخلي عن الاشتراكية لتبني الرأسمالية وما تبع ذلك من ارتدادات اقتصادية وحدوث الأزمة السياسية ثم الأزمة الأمنية أضافة إلى انسحاب تدريجي للنخب المعربة كل هذا أسفر عن سلم تراتبي جديد على أساس القوة، فأصبحت النخبة المفرنسة أكثر قوة من النخبة المعربة. وظهرت تغيير في الخريطة السياسية الوطنية، ذات علاقة واضحة بالثقافة واللغة وظهرت إلى العلن أحزاب وحركات الإسلام السياسي، وصحافة فرانكوفونية وأحزاب التيار الأمازيغي المنادية في جزء منها إلى الديمقراطية والعلمانية.

ويمكن أن نعتبر أن الفرانكوفونية قد بلغت أوجها خاصة بعد أحداث أكتوبر 1988 وظهور التعددية والديمقراطية بعد أن كانت الجزائر تحت حكم الحزب الواحد فأتيح للأحزاب أن تظهر بكثرة حتى بلغ عددها خمسون حزبا ومن هذه الأحزاب من يتشبث بالفرانكوفونية ويدافع عنها لغة وفكرا وإعلاما دفاعا مستميتا (الركيبي،2009، ص150) وبحسب الركيبي فإن اختيار النخبة هذه للفرانكوفونية مبعثه الدفاع عن مصالحهم فقط (الركيبي، 2009، ص152)

كانت هذه الحالة العامة عشية استقبال القرن الجديد والاصلاحات الجديدة التي باشرتها الدولة بمجرد وصول الرئيس عبد العزيز بوتفليقة بعد انتخابات مسبقة سنة 1999.

- خلاصـة:

رأينا في هذا الفصل الوضعية الاجتماعية للمجتمع الجزائري، فعلى المستوى الخارجي فقد عرفت الجزائر مثل بقية المستعمرات مرحلة جديدة سميت بالاستعمار الجديد حيث بقيت مرتبطة وتابعة بالدول الغربية وبالخصوص الدول التي احتلتها، فلم تكن الجزائر حرة في خياراتها السياسية والاقتصادية والثقافية، وعلى المستوى الداخلي تمظهر المجتمع الجزائري في تشكيل سياسي غربي وهو الدولة الوطنية التي تمتلك جهازا إداريا ضخما يمتد ليصل إلى جميع مناحي الحياة الاجتماعية وهو ما يسهل عمل الدولة في السيطرة على المجتمع، وهذا أدى إلى صراع بين النخب المفرنسة والمعربة من أجل الوصول إلى المجتمع عبر أجهزة الدولة وخصوصا المدرسة بوصفها مؤسسة تنشئة اجتماعية تنتج النموذج الثقافي المرغوب فيه، ورأينا أيضا كيف انتهجت الدولة مشروع الاشتراكية الذي ينطوي على أسس تنافي الثقافة المجتمع الجزائري، واصطبغت الدولة أيضا بصبغة علمانية تخالف أيضا المجتمع الجزائري، وقد غلب على النخب المفرنسة ميلها للمحافظة على مصالحها بفرض إيديولوجيتها، فكانت الايديولوجيا وسيلة للحفاظ على مصالحها كما أنها استعملت طرقا ملتوية كالمماطلة في اتباع القوانين، أما النخبة المعربة فقد حاولت جاهدة إعادة بعث النموذج الثقافي الجزائري ولكنهالم تفلح فتعريب لم يتم إلا بعد قرابة ثلاثة عقود من الاستقلال وهو ما يعكس قوة وتنفذ النخبة المفرنسة، ولكن منذ التسعينات يبدو أن النخبة المفرنسة ستعمل بشكل أكثر أريحية مستفيدة من المرحلة الجديدة من مراحل العولمة كما سنرى في الفصل القادم.

- مَراجع الفصل:

1. Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux(2004), Dictionnaire de sociologie, Edition: Yan Rodie-Talbère, Paris.
2. Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed cherkaoui, Bernard Pierre le cuyer(2005), Dictionnaire de la sociologie, harousse, Paris.
3. إبراهيم بوترعة، التربية والتعليم بين الأمس واليوم، ط 2014، دار الخلدونية، الجزائر.
4. أحمد درار(1972)، التعليم الأصلي في الجزائر خلال العشر سنوات في استرجاع الاستقلال، مجلة الأصالة، عدد8، السنة الثانية.
5. إسماعيل تاحي(2017)، تجربة التعليم الأصلي في الجزائر مشروع نهضوي في سياق تجاذبات فكرية، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6.
6. إلزنهانس هارتموت(2015)، فشل الاستعمار الفرنسي في الجزائر، ترجمة أحمد بن محمد بكلي، دار القصبة للنشر، الجزائر.
7. برتران بادي(2006)، الدولة المستوردة (غربنة النصاب السياسي)، ترجمة شوقي الدويهي، دار الفارابي بيروت لبنان، منشورات آنيب (ANEP)، الأبيار، الجزائر.
8. برهان غليون(2015)، المحنة العربية الدولة ضد الأمة، ط4، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.
9. بشير بلاح(2017)، التدافعات الثقافية في الأسطوغرافيا الجزائرية 1962-1998 (جذورها والعوامل المؤثرة فيها)، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
10. بشير سعدوني(2001)، المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الابتدائي والثانوي) من 1962 إلى 1989، رسالة ماجستير، إشراف جمال قنان، معهد التاريخ، جامعة الجزائر.

11. بوعلام جوهري(2012)، البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، دراسة في الأصول الفلسفية، لمدرسته الإصلاحية والدعوية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.
12. بوفلجة غيات(2002)، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
13. بي سي سميث(2011)، كيف نفهم سياسات العالم الثالث: نظريات التغيير السياسي والتنمية، ترجمة خليل كلفت، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
14. تدهوندرتش(2003)، دليل أوكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي.
15. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري محمد محي الدين، محمود عبد الرشيد، هناء الجوهري، مراجعة وتقديم محمد الجوهري، المجلد الأول، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
16. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري، محمد محي الدين، محمود عبد الرشيد، هناء الجوهري، مراجعة وتقديم محمد الجوهري، المجلد الثاني، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
17. جون سكوت(2009)، علم الاجتماع المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.
18. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية.
19. رابح خدوسي(2002)، مذكرات شاهد قرن(100 يوم في اللجنة الوطنية لاصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة، الجزائر.
20. رابحي إسماعيل(2012-2013)، الاصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

21. روجر أوين(2004)، الدولة والسلطة السياسية في الشرق الأوسط، ترجمة عبد الوهاب علوب المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.

22. ريمون بودون و فرونسوا بوريكو(1986)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

23. سعد الله أبو القاسم(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.

24. صالح بلعيد(2015)، اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

25. طيبي الغماري(ديسمبر 2012)، خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية صراع هويات ينتهي إلى أمية، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ منشورات جامعة معسكر، الرشاد للطباعة والنشر سيدي بلعباس-الجزائر، العدد رقم07.

26. عبد الحميد براهيمي(2001)، في أصل المأساة الجزائرية، شهادة عن حزب فرنسا الحاكم في الجزائر 1958-1999، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

27. عبد الله الركيبي(2009) الفرانكوفونية مشرقاً ومغرباً، دار العربي للكتاب، الجزائر.

28. عبد المالك حمروش، التربية والشخصية الجزائرية العربية (بين عبقرية ثورة التحرير وضلال الثورة المضادة)، مطبعة عمار قرفي، باتنة.

29. عبد المجيد الشريف(1971)، التعليم الأصلي في الجزائر، مجلة الأصالة، عدد4.

30. عثمان سعدي(1993)، التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفراكوفونية، دار الأمة، الجزائر.

31. عثمان شبوب(ديسمبر 1972)، دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة، مجلة الأصالة، عدد 11، السنة الثانية.

32. مالك بن نبي(2000)، المسلم في عالم الاقتصاد، دار الفكر، دمشق.

33. مالك بن نبي(2002)، وجهة العالم الإسلامي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق.
34. مجيد مسعودي(2011-2012)، إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3.
35. محمد الطيب العلوي(1998)، التربية بين الأصالة والتغريب، منشورات دحلب، الجزائر.
36. محمد العربي الزبيري(شتاء 1983)، الغزو الثقافي في الجزائر 1962/1982، مجلة الرؤيا، الصادرة عن اتحاد الكتاب الجزائريين، العدد3، السنة2، دار البعث، الجزائر.
37. محمد العلمي شراد(2014-2015)، النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، (كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً)، مذكرة ماجستير تخصص علم الاجتماع التربوي، إشراف الجمعي النوي كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة سطيف2.
38. مرسوم 71-128 المؤرخ في 13 ماي 1971.
39. ناصر سعيدوني، في الهوية والانتماء الحضاري، ط2013، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر.
40. نزيه بن الأيوبي(2010)، تضخيم الدولة العربية السياسة والمجتمع في الشرق الأوسط، ترجمة أمجد حسين، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
41. النشرة الرسمية للتربية الوطنية(2004)، المعهد الوطني لمستخدمي التربية.

الفصـــل السابـع

في سوسيولوجيا الإصلاحات التربوية الجزائرية منذ سنة 2000

– تمهيد:

تطرقنا في الفصل السابق إلى المرحلة ما بين سنتي 1962 وَ 2000 وفي هذا الفصل سنواصل تناول عملية الإصلاحات التربوية وما رافقها، وتكون نتائج الفصل السابق مقدمة لهذا الفصل: حيث تمتاز هذه الفترة بقوة النخبة الفرنسية وظهور بارز أكثر من أي وقت للنخبة البربرية، كما تمتاز الأوضاع في العالم بالعبور شيئا فشيئا من الاستعمار الجديد إلى مرحلة أكثر تأثيرا وهي العولمة.

1/ إصلاحات 2000:

بعد مرور الجزائر بأزمة العشرية السوداء، ونظرا للظروف الجديدة على المستوى الداخلي والخارجي، فقد قررت الدولة الجزائرية إحداث إصلاحات تربوية، حيث قام رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة بإلغاء المجلس الأعلى للتربية، وهو مجلس أنشئ في عهد الرئيس السابق السيد اليامين زروال للإشراف على عملية الإصلاح التربوي وقد انتهت تجربته دون ظهور تقرير تقويمي لنشاطه ودون تطبيق لتوصياته ونصب الرئيس بوتفليقة لجنة مؤقتة ومحددة المهام والآجال، تتمثل في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية (مسعودي، 2012، ص54) وذلك بتاريخ 03-05-2000، وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات هذه اللجنة عدة مرات من طرف الحكومة خلال شهر فيفري ومارس سنة 2002، قبل عرضها على مجلس الوزراء والذي صادق عليها رفقة مجلس الأمة بتاريخ 30 أفريل 2002 (رابحي، 2013، ص160).

* **مهام اللجنة:** تلخصت في ما يلي(رابحي، 2013، ص160):

* التحقق في إطار تشخيص المنظومة التربوية من النتائج السلبية والإيجابية المسجلة مع تحليل أسبابها العميقة.
* تحليل التحديات الجديدة التي لابد أن تواجهها المنظومة التربوية، وتحديد المتطلبات الضرورية لتكوين مواطن قادر على التفتح والمساهمة في تنمية الوطن والتكيف مع العالم ليتم تنامي تطور المعارف والتغيرات الثقافية والعلمية والتكنولوجية.
* اقتراح الإجراءات الكفيلة بالسماح للناشئة الجزائرية بالاستفادة من تعليم قاعدي إلزامي مجاني وضمان التكافؤ في فرص النجاح.
* التأكيد على الظروف الكفيلة وضمان النجاح لأكبر عدد من التلاميذ.
* اقتراح اختيارات تساعد على حل المشاكل المتعلقة بتنظيم التعليم ما بعد الأساسي.
* دراسة الوسائل التي تساعد على تجديد جذري للمحتويات والمناهج البيداغوجية.

* دراسة الترتيبات المناسبة قصد إدماج تعليم اللغات الأجنبية في مختلف مراحل المنظومة التربوية لتمكين التلاميذ من الوصول المباشر إلى المعارف العالمية وتسهيل الانفتاح على الثقافات.

* تحديد الظروف واقتراح ما يستلزم من أجل إدماج التكنولوجيات الجديدة.

* اقتراح منظومة فعالة ومستقرة لتكوين وتقييم المكونين.

*** الإطار المرجعي لعمل اللجنة:**

جاء في الرسالة التي قدمها رئيس الجمهورية للجنة الإصلاح أنه على هذه اللجنة أن تستند في عملها إلى مرجعية قوامها المبادئ القيم الأساسية ذات الصلة بمفاهيم المواطنة، المساواة، التسامح، السلم والديمقراطية وحب الوطن، التفتح على العالم، ولابد أن تكون قاعدة يبنى عليها نشاط المدرسة الجزائرية باعتبار هذه الأخيرة المدرج الأول لتلقي الثقافة الديمقراطية من حيث هي أحسن ضمان للتلاحم الاجتماعي والوحدة الوطنية (رابحي، 2013، ص161).

وفي هذا السياق تكون المدرسة الجزائرية مستندة إلى ثلاثة أطر أساسية هي (رابحي، 2013، ص161):

- أن يكون إرساؤها متينا مبنيا على الثوابت الجغرافية والتاريخية والحضارية والبشرية.
- أن ترتكز على سياسة واضحة، حازمة تحدد آفاقها وتنظم مراحل وعناصر تطورها.
- أن تحمل إستراتيجية تتسم بالشجاعة والواقعية وبليونة وحزم.

غايات التربية في الإصلاحات الحالية:

في سنة 2008 تم إصدار القانون التوجيهي للتربية وهو مستمد من عمل لجنة الإصلاح وجاء ليبين ويحدد الأهداف والغايات التربوية للإصلاحات ولاستكمال التشريعات لهذه الإصلاحات.

وقد جاء في هذا القانون غايات التربية المتوخاة من الإصلاحات، وقد ذكرت في المادة الثانية منه (القانون التوجيهي 08-04-2008، ص8) وهي:

. تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة وشديدة التعلق بقيم الشعب الجزائري.

- تقوية الوعي الفردي والجماعي بالهوية الوطنية باعتباره وثاق الانسجام الاجتماعي وذلك بترقية القيم المتصلة بالإسلام والعروبة والأمازيغية.

- تكوين جيل متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية.

. تجذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس أطفالنا وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وكذا تعلقهم بالوحدة الوطنية ووحدة التراب ورموز الأمة"

. ترسيخ قيم أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة.

. ترقية قيم الجمهورية ودولة القانون.

. إرساء ركائز مجتمع متمسك بالسلم والديمقراطية متفتح على العالمية والمعاصرة.

ونلاحظ أن بعد الأمازيغيةهنا قد أضيف كمكون للهوية واحتُفظ بالإسلام والعربية، وأن الهوية الوطنية من خصائص المواطن الذي تنشده هذه الإصلاحات.

2/ مسألة الهوية وصراع النخبة يتواصل في مسار المنظومة التربوية الجزائرية:

*** النخب والإصلاحات الأخيرة:**

لم تتم الإصلاحات الأخيرة بمعزل عن هذا الصراع النخبوي، فاللجنة التي نصبها الرئيس بهدف تقييم المنظومة التربوية تكونت من أعضاء من النخبتين.

وقد جاء المرسوم الرئاسي رقم 101.2000 المؤرخ في 9 مارس 2000 محددا لأعضاء ومهام اللجنة، وقد نصت المادة الثانية منه على تكليف لجنة على أساس مقاييس علمية و بيداغوجية بإجراء تقييم للمنظومة التربوية قصد اعتماد تشخيص مؤهل وموضوعي ومفصل لجميع العناصر المكونة لمنظومة التربية والتكوين(خدوسي، 2002، ص12) فكأن هذا المرسوم يدعو إلى إلغاء جميع الدوافع الإيديولوجية والخلفيات السياسية على اعتبار أنه وضع مقاييس العلمية والبيداغوجية كأساس لاختيار لأعضاء (مسعودي، 2012، ص82).

وقد كان أعضاء اللجنة أكثر من 150عضوا وبمقتضى المرسوم يُعيَّن:

رئيس اللجنة: عبد الرحمن حاج صالح.

نواب الرئيس: بن علي بن زاغو، خليدة مسعودي، الطاهر حجار، إبراهيم حراوبية.

والباقي هم أعضاء اللجنة.

الخلفيات الإيديولوجية لأعضاء اللجنة:

بحسب رابح خدوسي وهو عضو باللجنة فإن هذه اللجنة يمكن تصنيفها كالآتي:

. ربع من الوطنيين المدافعين عن الثوابت الوطنية.

. ربعان من الوافدين على اللجنة قصد فرنسة المدرسة والمجتمع.

. ربع غائب: غياب شخصي أو غياب الحضور(أي لا يتحرك إلا برفع الأيدي).(خدوسي، 2002، ص23).

ويقول علي بن محمد الوزير السابق للتربية: "اللجنة تشكو من اختلال فاضح في تركيبها فهي مكونة من مجموعة من الأشخاص، بعضهم قياديون في أحزاب لائكية شديدة العداوة لكل ما يمت بصلة إلى التوجه العربي الإسلامي في التعليم وفي غيره، وعُرِفوا من سنوات طويلة بالحملة القاسية التي ظلوا يشنونها على المدرسة، وقد اقتضت الخطة أن يكون ضمن أعضاء اللجنة عدد قليل من المنتمين إلى الاتجاه الوطني العربي الإسلامي. (مسعودي، 2012، ص83).

إذا كان الرئيس قد أكد على الطابع العلمي لعمل اللجنة وهو بذلك يوحي باستبعاد الطابع الإيديولوجي لعمل اللجنة، فإن هذا يبدو متعذرا نظرا لأن تركيبة اللجنة كما بينها رابح خدوسي تجعل الكفة تميل إلى النخبة المفرنسة.

وتتبع أشغال جلسات اللجنة يكشف عن حقائق تدعم هذا الطرح، ففي الدورة الرابعة يومي 27 و28 سبتمبر 2000 أين تم عرض تقارير اللجان الفرعية بخصوص تشخيص الوضع الراهن للمنظومة التربوية، وزع على الأعضاء نص التقرير الموجه لرئاسة الجمهورية بخصوص الاقتراحات الخاصة بالإجراءات الإستعجالية التي يوصى بتطبيقها مع الدخول المدرسي (2001/2000) حيث تم اكتشاف تلاعب في عرض التقرير، حيث أقدم مكتب اللجنة على إدراج جميع المقترحات في التقرير المرسل إلى رئيس الجمهورية، المتفق عليها

وغير المتفق عليها، فاستنكر بعض الأعضاء هذا التلاعب وقدموا طلبا كتابيا في رسالة جماعية وقعها أكثر من 19 عضوا لمكتب اللجنة (مسعودي، 2012، ص84). وبعد الضجة التي أحدثتها الصحافة بعد علمها بالتحريف، صدر بيان رئاسي بتنحية الرئيس الحاج عبد الرحمن صالح، وتعويضه بنائبه علي بن زاغو، وإلحاق عمر اسكندر بمكتب اللجنة استكمالا لعدد نوابها، وعمر اسكندر هو صاحب اقتراح تدريس اللغة الفرنسية في السنة الثانية وجاءت الدورة الخامسة في 25 و26 أكتوبر 2000 برئيس جديد وبتسيير للجلسات أكثر صرامة وحدة، وإحلال اللغة الفرنسية في تسيير جلسات اللجنة الوطنية. ومنه فإن الصراع حول الهوية في قطاع التربية لم يبارحه أبدا ،وقد تأثر هذا الصراع بموازين القوى بين النخب خارج قطاع التربية. (خدوسي، 2002، ص-ص:31-35)

وقد توجت أشغال اللجنة التي دامت تسعة أشهر بإصدار ملف يتضمن تقييما للمنظوم التربوية من حيث الإنجازات ومن حيث الاختلالات، كما تضمن اقتراحات وحلول لإصلاح المنظومة التربوية. وعليه فإننا سنلج مباشرة إلى الجديد الذي أتى به هذا الإصلاح.

درس مجلس الحكومة هذا الملف في عدة اجتماعات خلال شهري فيفري ومارس، واتخذت مجموعة من الإجراءات الإصلاحية بعد أن رفع لها تقرير اللجنة سنة 2002، وتتعلق هذه الإجراءات بثلاثة محاور كبرى والمتمثلة في ما يلي:

1. الإصلاح البيداغوجي والمواد التعليمية.
2. إعادة هيكلة المنظومة التربوية.
3. نظام تكوين المكونين.

ولأن دراستنا تستهدف مسألة الهوية فنقتصر على تناول الإصلاحات البيداغوجية والمواد التعليمية:

وفي هذا الجانب تقرر ما يلي(مسعودي، 2012، ص71):

. تدريس التربية الإسلامية في كل سنوات الثالثة ثانوي، وتدخل هذه المادة في امتحانات البكالوريا.(بالموازاة مع هذا فقد حذفت شعبة علوم الشريعة من التعليم الثانوي)

. تدريس اللغة الأمازيغية من السنة الرابعة أساسي،وليس السنة السابعة كما كان سابقا.

. تدريس التاريخ والجغرافيا يبدأ في السنة الثالثة ابتدائي مع الدخول المدرسي 2007/2006.

كما ظهرت مواد جديدة مثل التربية العلمية والتكنولوجية تدرس في السنة الأولى، والإعلام الآلي الذي يدرس في الثانويات (2006/2005) والمتوسطات (2007/2006).

. تدريس اللغة الفرنسية ابتداء من السنة الثانية ابتدائي في موسم 2005/2004، ثم تقرر تدريسها في السنة الثالثة ابتدائي في سنة 2006، ثم أخيرا درست في السنة الرابعة ابتدائي، أما الانجليزية فتدرس بدءا من السنة الأولى متوسط (مسعودي، 2012، ص71).

فهذه المواد ذات الطابع الإيديولوجي والتثقيفي كالتربية الإسلامية التاريخ شهدت تعديلات تتماشى مع توجهات السياسة الحديثة للسياسة التربوية، وذلك بالتركيز على مبادئ الممارسة الديمقراطية، وقيم المواطنة، والتفتح على الثقافات الأخرى، حيث يرى أصحاب هذا الإصلاح أن هذه التعديلات جاءت لتغلق المجال أمام تكرار الأسباب التي أدت إلى فقدان الناشئة لحبهم وولائهم لوطنهم، بالنظر إلى محتويات القديمة التي تتناقض وواقع الحياة الحالية حيث أصابهم نوع من الاغتراب سهل سيطرة الأفكار الهدامة الواردة من الخارج(رابحي، 2013، ص168).

وهناك من يعتبر أنه من بين الدوافع الخلفية التي أدت إلى إلغاء شعبة العلوم الشرعية من الثانوي اعتبارُ المدرسة الأساسية مصدرا تخرج منه الإرهابيون الذين يقتلون ويزرعون الفتنة في الجزائر (مسعودي، 2012، ص93).

ومن جهة أخرى فإن الرافضين لهذا الإصلاح يعتبرون أن هذه المواد قد أفرغت من محتواها الحقيقي فتحولت إلى مجرد حشو من المعلومات لا ينعكس على أرض الواقع، بل إن المشروع الأولي للإصلاح قد طالب باستبدال مادة التربية السلامية بمادة التربية الخلقية، وهو حسبهم أمر لا يمكن قبوله بأي حال(رابحي، 2013، ص168).

وبحسب رابح خدوسي عضو هذه اللجنة فأن تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية يحتوي على اقتراحات جيدة من الناحيتين العلمية والتقنية إلا أنه من الناحية الإيديولوجية الحضارية وموضوع اللغات والتربية الإسلامية يهدف في العمق إلى إلغاء البعد الحضاري العربي الإسلامي للجزائر ويقطع جذورها بامتدادها المشرقي دينا ولغة وهذا ما سعت إليه فرنسا أثناء الاحتلال وتسعى إليه بعض التيارات وأن هذا التقرير قد قدم اقتراحات من شأنها المساس بمبادئ الديمقراطية وصلابة الوحدة الوطنية، ويلاحظ أيضا خدوسي أن هذه الاقتراحات قد صيغت بطريقة ذكية بحيث أُدمجت في سياق عام يدعو إلى إصلاح المدرسة وتطويرها تكنولوجيا وبيداغوجيا وهذا مطلب جماهيري وحتمية عصرية ولكن بقليل من التمحيص وقراءة خلف السطور تبدو بعض المخاطر التي تهدد الجزائريين على المديْين المتوسط والبعيد في كينونتها ووحدتها.

وقد تواترت أخطاء في الكتاب المدرسي بما يوحي بالتوجه الإيديولوجي للإصلاح، ففي مادة التاريخ مثلا حذف مقطع من مقاطع النشيد الوطني، وهو مقطع يا فرنسا قد مضى وقت العتاب، فتدخلت المنظمة الوطنية للمجاهدين للمطالبة بتصحيح الخطأ في رسالة موجهة لوزارة التربية ومختلف الهيئات الرسمية، وقد استنكرت وزارة التربية هذا الخطأ بدورها وفتحت تحقيقا في الموضوع. وفي سنة 2007 تضمن كتاب التاريخ للسنة الخامسة جملة تقول: "استفادت فرنسا في بداية القرن التاسع عشر ميلادي من الثورة الصناعية لتطوير أسلحتها فشكلت قوة عسكرية مكنتها من تحرير الجزائر" فاستنكرت الأسرة الثورية هذا واعتبرته تمجيدا للاستعمار ونقلا حرفيا لدروس الكتب المدرسية الفرنسية، كما تضمن كتاب السنة الرابعة متوسط وصفا للمشاركين في مظاهرات الثامن من ماي 1945 بأنهم "متطرفون تابعون لحزب الشعب الجزائري" وأن تطرفهم هذا وسع الهوة بينهم وبين "من كانوا يطمحون للعيش بسلام وأمن مع فرنسا" (مسعودي، 2012، ص94).

وعليه فالإصلاحات المعتمدة قد أثارت جدلا كبيرا بين النخبتين، وأن هذا الصراع هو امتداد لما سبقه منذ الاستقلال.

3/ الظروف الداخلية والخارجية للإصلاح:

كما رأينا سابقا فإن الإصلاحات الأخيرة جاءت استجابة لمشاكل مرت بها المدرسة الجزائرية خصوصا والمجتمع ككل عموما، ومن جهة أخرى فإن العالم الخارجي قد شهد تغيرات كبيرة فأفل نجم الاتحاد السوفياتي وبدت أمريكا القوة الكبرى في العالم ممهدة للنظام العالمي الجديد وأخذت ظاهرة العولمة في تنام مطرد على جميع الأصعدة السياسية والاقتصادية والثقافية، مهددة بذلك سيادة الدول واقتصاداتها وحتى ثقافاتها، وفي ما يلي سنعرض لهذه الظروف بدءا بالظروف الداخلية فالخارجية.

*** الظروف الداخلية للإصلاح:**

- **الوضع السياسي:**

دخلت الجزائر عهد التعددية بعد دستور 1989 في عهد الرئيس الشاذلي بن جديد، فتشكلت عشرات الأحزاب والجمعيات، وأجريت أول انتخابات محلية في جوان 1990، ثم انتخابات تشريعية في دورها الأول في ديسمبر 1991، ثم دخلت الجزائر مرحلة انتقالية صعبة وأزمة شرعية حادة، ثم أجريت أول انتخابات رئاسية في مرحلة التعددية في نوفمبر 1995، وفاز بها السيد اليامين زروال، والذي بدوره ما لبث أن أعلن عن تقليص مدة عهدته الرئاسية وأعلن عن تنظيم انتخابات رئاسية مسبقة أجريت في أفريل 1999، وقد ترشح لها سبعة مرشحين،ثم انسحب ستة منهم، وبقي واحد فقط وهو السيد عبد العزيز بوتفليقة، الذي دخل الانتخابات لوحده وفاز بنسبة 73.79% (مسعودي، 2012، ص61).

وجاء في تقرير لوزارة التربية الوطنية، أن ظهور التعددية السياسية فرض على النظام التربوي إدراج مفهوم الديمقراطية، وبالتالي تزويد الأجيال القادمة بروح المواطنة (رابحي، 2013، ص156) وأن على المدرسة الابتعاد عن التحريضات الإيديولوجية والتجرد من الضغوط السياسية، كما أن مؤسسات الدولة قد فقدت القيم الأخلاقية والنزاهة المهنية داخل مؤسسات الدولة (رابحي، 2013، ص157).

- **الوضع الأمني:**

عرفت الجزائر أزمة أمنية رهيبة وذلك منذ رفض إجراء الدور الثاني من الانتخابات التشريعية، لتدخل البلاد في أزمة أمنية انتهج فيها القتل والسبي وانتهاك الأعراض والخطف وحرق وتخريب مؤسسات الدولة،وخلفت هذه الأزمة أكثر من 120 ألف قتيل، 30 ألف أرملة، 150 ألف يتيم، 300 ألف طفل مصدوم نفسيا، وخسائر مادية قدرت بأكثر من 800 ألف مليون دينار جزائري مست قطاعات إستراتيجية ومؤسسات تربوية (مسعودي، 2012، ص61).

- **الوضع الاقتصادي:**

تبنت الجزائر خيار اقتصاد السوق، والذي طبقته تحت وصاية المؤسسات المالية والنقدية الدولية (مسعودي، 2012، ص62)، فدخلت في أزمة اقتصادية عميقة بدت نتائجها على كل المستويات، وعلى سبيل المثال ارتفع عدد البطالين خلال تطبيق برنامج التعديل الهيكلي بين سنتي 1995 و1998 ليصل إلى 40 ألف شخص، وهذا دون احتساب أصحاب مناصب الشغل المؤقتة ودون احتساب مفرزات حملات التسريح سنة 1998، وللإشارة فإن اللافت هو بطالة خريجي الجامعات فإن عددهم سنة 1996 بلغ 80 ألف بطال جامعي(مسعودي، 2012، ص62).

وجاء في تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أن الإصلاحات جاءت استجابة لمستجدات منها التخلي عن الاقتصاد الموجه وأساليب التسيير المركزي، والتأسيس التدريجي لاقتصاد السوق، وأن ارتفاع البطالة خاصة لدى الجامعيين أدى إلى بروز ثقافة اليأس وتفشي التطرف والعنف (رابحي، 2013، ص157).

- **أحداث 2001 :**

عقب أحداث ما يسمى بربيع الجزائر الأسود سنة 2001 اعترفت السلطات باللغة الأمازيغية كلغة وطنية إلى جانب العربية، وفي 10 أفريل 2002 عدلت المادة الثالثة من

الدستور من طرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة لتصبح اللغة الأمازيغية بمقتضى هذه المادة لغة وطنية(مسعودي، 2012، ص64). وسنتناول هذه المسألة لاحقا.

*** الظروف الخارجية:**

ظهرت تحولات عميقة على المستوى العالمي و سنشير إلى أهمها في ما يلي:

- **التحولات السياسية:**

شهد العالم تحولات سياسية كبيرة فانهار الاتحاد السوفياتي وانهارت معه الشيوعية، وواكب هذا الدعوةُ إلى الديمقراطية والإقليمية الاقتصاد الحر، وبروزُ دور المنظمات غير الحكومية على الساحة الدولية والمحلية، وأصبح الحديث عن المجتمع المدني ومهامه ووظائفه وعلاقته بالحكومة، وزاد الاهتمام على الفاعلين الدوليين من غير الدول، وبدأ التشكيك في مصداقية الدولة وقدرتها والخصائص التي تتمتع بها من سيادة ومن أمن وطني،فلم تعد للدولة حدود آمنة ولا سيادة مطلقة على جغرافيتها وعلى ثرواتها، كل هذا يحدث في ظل هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية على المستوى الدولي(مسعودي، 2012، ص65).

وورد في تقرير للمجلس الأعلى للتربية أن العالم أصبح وكأنه يسير وفق نمطية واحدة، فقد ساد النمط الغربي والأمريكي تحديدا بتوجيه من المنظمات التجارية ومراكز النقد العالمية التي وبداعي المساهمة في التنمية الاقتصادية تفرض شروطا تمس السيادة لقاء مساعداتها وعليه وحسب نفس التقرير فإن المدرسة الجزائرية مدعوة لتكوين أفراد لهم القدرة على مواجهة التثقيف القسري من خلال تداعيات العولمة(رابحي، 2013، ص158).

- **التحولات الاقتصادية:**

صاحبت الثورة العلمية والتكنولوجية تحولات اقتصادية كبيرة تميزت بكثافة الاعتماد المتبادل وتقسيم العمل والاستثمارات والدعوة إلى حرية التجارة وفتح الأسواق، وأصبح النظام الاقتصادي واحدا تحكمه قواعد عالمية مشتركة هي قواعد الاقتصاد الرأسمالي الليبرالي، وتسيطر عليه مؤسسات مالية معدودة وشركات عالمية لها تأثيرات قوية على كل

الاقتصادات العالمية، حيث يتراجع كل ما هو وطني دولة وطنية اقتصاد وطني،سيادة وطنية ثقافة وطنية لصالح كل ما هو عالمي وكوني (مسعودي، 2012، ص65).

3.2.5.4 عولمة الثقافة: أصبح يروج في الغرب لفكرة أن الصراع بين الغرب والآخرين ناتج عن الاختلاف بين الجانبين؛ فالثقافة في دول الجنوب تنتج حسبهم شخصيات منغلقة تعجز عن التفاعل بإيجابية مع الأفكار الغربية المتفتحة، ومن ثم وجب عولمة الثقافة حيث يتم تنميط أفكار وسلوكيات الآخرين على النحو الغربي، بما يضمن ذوبان الهويات الثقافية في الهوية الغربية، واستعمال قوة الحصار الاقتصادي والقوة العسكرية ضد الرافضين لهذا المشروع (مسعودي، 2012، ص65).

وفي تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية ورد أن تطور وسائل الاتصال والمعلومات وما نتج عنه من ضغط القوى المهيمنة على الثقافات المحلية بشكل متزايد يفرض على المدرسة تبني تربية تعتمد على كفاءات التحليل والمقارنة وقدرات التواصل والاتصال، وذلك بالتحكم في لغة ومنهجية الاتصال التي تتجه نحو العالمية، على اعتبار، حسب التقرير دائما، أن الوزن الثقافي سيقاس أكثر فأكثر بكفاءة الأمم والأفراد على الاعتزاز بثقافاتهم وعلاقاتهم الإنسانية (رابحي، 2013، ص158).

إضافة إلى هذا، يجب الأخذ بعين الاعتبار للسياسية العالمية، والتي تعد الدافع الرئيس للإصلاحات التربوية، فظاهرة الإرهاب أصبحت تضرب الدول الغربية، بعد أن مست الدول الإسلامية، وهي ظاهرة كما يُسوَّق لها تلتصق بالإسلام كشريعة وكتنظيم، ولهذا تطالب الدول المتقدمة بإعادة النظر في المناهج الدينية في الدول الإسلامية على أساس أنها تسهم في تنشئة أفراد يتبنون العنف كأسلوب للحياة، ويستشهدون ببعض الأحكام الفقيهة الخاصة بالحدود، كحد قطع اليد في السرقة (رابحي، 2013، ص158).

- **تأثير العولمة واقتصاد السوق على الإصلاحات:**

امتد تأثير العولمة إلى كافة المجالات ومنها التعليم، وهناك من يعتبر أن قطاع التعليم من أكثر القطاعات التي تأثرت بفعل تطبيق هذه السياسات(مسعودي، 2012، ص98).

فقد أصبح التعليم واحدا من بين اثنتي عشر قطاعا تشملها الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات (الغات) أي أن دراسة أوضاع التعليم في الوطن العربي والتطورات التي طرأت عليه لا يمكن أن يتم بمعزل عن اتجاهين اثنين:

* التحول في الأنظمة الاقتصادية والاعتماد بشكل متزايد على قوى سوق العمل وآلياته.
* الانفتاح على تيارات العولمة وتحرير التجارة وإحراز القدر المتزايد من الاندماج في الاقتصاد الرأسمالي العالمي (مسعودي، 2012، ص98).

وتعد التوجهات التي يتبناها البنك الدولي بخصوص سياسات التعليم بمثابة المرجع الذي تستمد منه الكثير من التحولات التي طرأت على نظم التعليم في البلدان العربية، ونجملها كما يلي:

* تحويل التمويل العام من مرحلة التعليم العالي إلى المراحل الأدنى وخصوصا مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لأن التعليم العالي ذو تكلفة أكبر،كما أن التعليم الابتدائي يشكوترديا ووجب تمويله.
* خفض تكلفة التعليم للتلميذ الواحد في جميع المراحل، وتخفيض الإنفاق العام على التعليم.
* أهمية الحد من دور الدولة وفتح المجال الخاص(مسعودي، 2012، ص99).

وقد كشفت دراسة حديثة أن البنك الدولي يغلف مساعداته لقطاع التعليم في البلدان النامية بتعليمات ماذا يجب عمله، وماذا يجب تجنبه، ومتى وكيف ذلك؟ بمعنى أن المساعدات المالية والتقنية المقدمة من طرف المؤسسات العالمية ترافقها إملاءات، فمن

وراء الإعانات شروط وضغوط وتوجيهات غالبا ما تؤخذ بعين الاعتبار (مسعودي، 2012، ص99).

ومن بين المؤسسات العالمية التي قدمت إعانات للجزائر في إطار الإصلاحات نذكر(مسعودي، 2012، ص100):

* اليونيسكو: فقد أمضى وزير التربية الوطنية والمدير العام لليونيسكو اتفاق شراكة في أكتوبر2003، وظهر بموجب الاتفاق برنامج "دعم إصلاح النظام التربوي"، حيث يهدف البرنامج إلى دعم الإصلاحات عن طريق التعاون التقني والتنظيم البيداغوجي للأساتذة، وفي إطار هذا التعاون تم إنجاز ثلاث كتب أكاديمية:

. إصلاح البيداغوجيا في الجزائر،التحديات والرهانات في مجتمع متحول.

. المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية.

. إصلاح التربية والتجديد البيداغوجي بالجزائر.

* اليونيسيف: مولت هذه المنظمة عددا من المشاريع في الجزائر، مثل مشروع "المدرسة صديقة الأطفال"، مشروع "التربية الشاملة" وتهدف إلى إكساب الأطفال بعض قيم الحياة كالمواطنة، السلم، التسامح، والتضامن، كما مولت عددا من الدراسات التقويمية كتقويم أثر المقاربة بالكفاءات في البرامج الجديدة.

* الاتحاد الأوربي: أعلن الاتحاد الأوربي عن برامج لدعم مشروع إصلاح التربية والتعليم في الجزائر في إطار برامج خاصة، منها برنامج تامبوس بغلاف مالي يقدر بأربعة ملايين أورو كمساهمة أوربية، ويركز البرنامج على عصرنة وتطوير أنظمة التعاون والتعليم كما مول الاتحاد الأوربي برنامجا آخر بتخصيص سبعة عشر مليون أورو لتطوير نوعية البرامج، ومشاريع تربوية أخرى.

*البنك الدولي: اقترح البنك مخططا للتسريع في تطوير قطاع التربية والتعليم، ويمتد على مرحلتين:

. المرحلة الأولى: تخص التعليم الابتدائي تحت عنوان التربية للجميع، بغلاف مالي يقدر 205 و5 مليار دولار.

. المرحلة الثانية: تخص التعليم المتوسط خصص لها 10 ملايير دولار.

ويخص المشروع الأول 85 دولة، فيما يخص الثاني 82 دولة، والجزائر من بين هذه الدول.

- **تأثير الضغوطات الغربية على الإصلاح:**

بعد أحداث 11 سبتمبر 2001، غدت التربية العربية تواجه ضغوطا متزايدة من قبل الغرب بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية، فهم يعتبرون أن تغيير التربية والمناهج التربوية أمر ضروري، باعتبار أن هذه البرامج التي تدرس في المدارس العربية ساهمت بشكل أو بآخر في ظاهرة الإرهاب. فبعد الأحداث الإرهابية نشرت صحيفة الواشنطن بوست دراسة تشير إلى أن السعودية هي موطن 15 من أصل 19 من مختطفي الطائرتين في 11 سبتمبر، وعدّت السعودية مسؤولة عن سلوكهم العدواني في تلك الأحداث، وانتهت الدراسة إلى تحميل الكتب المدرسية السعودية وبخاصة الدينية جزءا من مسؤولية تلك الأحداث(مسعودي، 2012، ص-ص:102-103).

ويتهم كولن باول وزير الخارجية الأسبق، التربية العربية بأنها تستعمل لغة الكراهية والاستبعاد والتحريض على العنف، وفي هذا السياق تبنت الولايات المتحدة مشروع الشرق الأوسط الكبير.

- **مشروع الشرق الأوسط الكبير:**

أكد كثير من المسؤولين الأمريكيين كالرئيس جورج ولتر بوش ونائبه ديك تشيني ووزير الخارجية كولن باول ومستشارة الأمن القومي أن الطابع السلطوي للنظم العربية الحاكمة إلى جانب مناهج التعليم والسياسات الثقافية والإعلامية والفساد السياسي والمالي كلها تعد مسؤولة عم شيوع التطرف والإرهاب، وأن العلاج هو تقديم مشروع الشرق الأوسط الكبير، هذا المشروع الذي أعلن عنه الرئيس الأمريكي جورج بوش في 06-11-2003، ومن أهم ما دعا إليه المشروع:

* تشجيع الديمقراطية * الحكم الصالح وبناء مجتمع المعرفة * توسيع الفرص الاقتصادية

ويرى هذا المشروع أن التربية العربية تخفي في أعماقها منازع العنف والعدوان، ومن العيوب التي توصف بها التربية العربية حسب هذا المشروع دائما:

1. غياب الديمقراطية وأن البديل هو تربية ديمقراطية.
2. التمسك بالتراث والحرص على قيمه بدلا من الركض وراء الثقافة العالمية.

واستجابة لهذه الضغوط، تبنت جامعة الدول العربية "مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان، فقد قرر مجلس جامعة الدول العربية بالرياض في 29 مارس 2007 وضع خطة عربية نموذجية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان ما بين 2009 و 2014، ويأتي هذا القرار في سياق الحرص على تفعيل القرار 71/2004 الصادر عن لجنة حقوق الإنسان في الأمم المتحدة (مسعودي، 2012، ص105).

وعن الأهداف العامة لهذا المشروع فهي: إدماج حقوق الإنسان في مختلف المراحل التعليمية، تأهيل الكوادر في مجال حقوق الإنسان، وتوسيع المشاركة المجتمعية في نشر ثقافة الحقوق الإنسان، ولكن رغم البعد الإنساني لمفهوم حقوق الإنسان فيبقى مفهوما ذا مرجعية أوربية في سياق تبلوره وتطوره، فالمفهوم تكون في أنساق القيم والمعارف وأساليب العقلنة في المجتمعات الأوربية،ولهذا فإن شمولية وكونية هذه الحقوق تظل في حاجة ماسة إلى المزيد من التساؤل والمراجعة النقدية التأصيلية المعمقة، وإضافة لهذا فلا يمكن إغفال جانب مهم، وهو توظيف الدول الغربية لهذه الورقة توظيفا سياسيا،وأصبحت حقوق الإنسان وضرورة حمايتها وتعميمها ذريعة للسطو على سيادة الدول والمجتمعات والشعوب وانتهاك حرمتها الفكرية والاجتماعية والدينية(مسعودي، 2012، ص-ص:105-106).

ومن أمثلة التأثيرات التي أحدثتها العولمة وهذه الضغوطات الغربية على المنظومة الجزائرية،نجد وزير التربية السيد بوبكر بن بوزيد يقول: "تم تعديل برامج كتب التربية الإسلامية من السنة الأولى إلى التاسعة أساسي من أجل تدعيم القيم الإنسانية التي حث عليها الإسلام مثل التسامح والأخوة، حب العمل، الاجتهاد والسلام" (مسعودي، 2012،

ص107). ونلاحظ أن الوزير تكلم عن تدريس الإسلام وفق القيم الإنسانية العالمية غربية المنشأ و التطور. كما أن شعبة علوم الشريعة الإسلامية قد ألغيت من التعليم الثانوي وهو ما يظهر التأثير الغربي على الإصلاحات.

وكذلك بالنسبة للفلسفة نجده يصرح: "إن تبني البعد الإنساني في الفلسفة هو الذي دفع وزارة التربية الوطنية إلى إعادة النظر فيها".(مسعودي، 2012، ص107).

وبالنسبة للتاريخ، نجد مثلا تقرير لجنة إصلاح المنظومة التربوية يقترح أن يتم التركيز على التاريخ الوطني بمختلف أطواره، من غير تفضيل حقبة تاريخية على أخرى، وهذا يعني أن التاريخ الروماني والوجود الفرنسي مثلها مثل التاريخ الإسلامي في هذه البلاد، وحين يتجه الاهتمام إلى ما هو خارج التاريخ الوطني يقترح التقرير أن ينظر إلى تاريخ العلم وحضارته من ثلاث زوايا: زاوية البعد الإفريقي، زاوية المتوسطي،ولا يبدي التقرير أي اهتمام بالبعد العربي الإسلامي (فضيل، 2000، ص382)

4/ النخبة البربرية :

رأينا فيما سبق كيف أن الفرنسيين أولوا اهتماماً بالغاً بمنطقة القبائل والبربر عموماً، وكيف أنهم قابلوا بين الجنسين عرب/بربر، في إطار سعيهم للقضاء على المقاومة وتثبيت الاستيطان من خلال تفكيك المجتمع الجزائري بكل الطرق، وَرأينا أنهم سُوُّوا بمنطقة وادي ميزاب وانتشار المذهب الاباضي فيها، ورأينا حرص الفرنسيين على تكوين نخب تتشرب ثقافتها بمقدار ما يبعدها عن الحضارة العربية الإسلامية وبالتالي إدماجها في فرنسا.

*** مسار النخبة البربرية قبل الاستقلال:**

بعد الحرب العالمية الثانية ظهرت أحداث سياسية واجتماعية ساهمت في خلق جو يسمح للنخبة البربرية من عزلتها ومن أهم هذه الأحداث التي ذكرها سعيدوني:

- انتشار التعليم الفرنسي في الجزائر، وتزايد أعداد المهاجرين من منطقة القبائل وهو ما ساعد في ظهور شباب بعيدين عن الثقافة العربية الإسلامية، وانجذب هؤلاء الشباب إلى الأفكار الأوربية وبخاصة المبادئ الشيوعية الداعية إلى الثقافات الشعبية بعيداً عن

الثوابت الحضارية، فالشعب الجزائري حسب زعيم الشيوعيين موريس تورير Mourice Thorez: مجرد مجموعة من الفرنسيين والعرب والبربر واليهود بصدد التكوين تاريخياً ليصبحوا أمّة بفضل الجهود الفرنسية».

- أزمة حزب الشعب: حيث تراجع الجيل الأول من المناضلين العصاميين الذي يمثله مصالي الحاج ووصول الجيل الثاني من المناضلين ذوي الثقافة الفرنسية وهو ما أدى إلى اضطراب ساعد دعاة البربرية إلى التسلسل إلى الحزب والتموقع في أماكن المسؤولية وتجنيد المؤيدين لأفكارهم في أوساط النخبة المتغربة الليبيرالية واليسارية والعمل على تحويل اتجاه الحزب لنشر أفكارهم وأطروحتهم.
- استغلال الدعاية الفرنسية لكارثة فلسطين للتأثير على الرأي العام الجزائري بالإمعان في وصف العرب بالجبن وهذا لمنعهم من التفاعل مع العرب إخوانهم ولجعلهم يشككون في مدى جدية الانتساب إلى أمة العرب (سعيدوني، 2013، ص-ص:202-204)

من هؤلاء الشباب علي فرحات ويحي هنين، ومبروك الحسين والصادق هجرس، وبلعيد آيت مدري، وحسين آيت أحمد وعمار أوصديق وعمار ولد حمودة، وَ والي بناي وَ علي عيماش والسعيد أوبوزار، ومحندس علي الملقب سي رشيد، الذي استطاع وضع يده على جريدة الحزب "النجم الجزائري" وكتب تعليقاً في جريدة النجم الجزائري بعنوان "الجزائر ليست عربية ولكن جزائرية" ردًّا على المذكرة التي قدمتها قيادة حزب الشعب إلى جمعية الأمم المتحدة سنة 1948 والتي جاء في مستهلها أن "الأمة الجزائرية العربية المسلمة ولدت منذ القرن السابع الميلادي مع الفتح الإسلامي" حيث أضاف سي رشيد في تعليقه: «منذ بعض الوقت ورد على لسان بعض الزعماء ما يؤكد أن الجزائر عربية فهذه الأقوال ليست فقط غير صحيحة، ولكن الفكرة التي تعبر عنها بلا شك عنصرية امبريالية» (سعيدوني، 2013، ص-ص:205-206) وفي صيف 1949 صاغ مبارك لحسن ويحي هنين وصادق هجريس وثيقة نظرية تؤسس لفكرة الجزائر جزائرية وترى هذه الوثيقة أن لغة الجزائر

هي لغة ثنائية عربية وبربرية وعقب الاستقلال طالب حزب الثورة الاشتراكية بقيادة محمد بوضياف بالحق في اللغة البربرية (مسعودي، 2012، ص64)

*** مسار النخبة البربرية بعد الاستقلال:**

وفي الستينات تحرك محند أعراب من أجل تأسيس جمعية ثقافية في فرنسا غير ذات لون سياسي ومتجاوزة لقضية الدين ومفتوحة لذوي النزعة البربرية دون تمييز، وبعد اجتماعه مع بعض المناضلين في نفس الفكرة تقرر أن تُسمى الجمعية: "الأكاديمية البربرية" والتي تحصلت على اعتماد رسمي في مارس 1967، وذكر محند أعراب أن الفرنسي جاك بيني لعب دوراً حاسماً في حصول الجمعية على اعتماد رسمي، وقال عنه: «إذا يوما لإخواني البربر أن يتذكروا اسمي من أجل تشريفه فإنني أطلب منهم بإلحاح أن يقرنوه باسم جاك بيني الذي لولا مساعدته لكان من المحتمل أن لا يكلل عملي من أجل هويتنا بالنجاح» وقد كان هذا الفرنسي مقرباً من قصر الايليزي أثناء أحداث الثورة التحريرية وما بعدها بما كان يقدمه من تقارير حول القضية الأمازيغية وهذا باعتراف بسعود محند أعراب (فراد، 2016، ص-ص:131-132)

ولا شك أن أعراب يوحي بكلامه عن جاك بيني بالامتنان لفرنسا أيضا لأنها هي من أعطته الاعتماد وهي من سمحت له بالنشاط وبعلمه من أجل هويته كما يقول على أرضها.

- وفي سنة 1980 تحول المركز الجامعي بتيزي وزو إلى مركز رئيس لنشاط دعاة البربرية من ولايات بجاية، البويرة، وتيزي وزو وهو ما أقلق السلطات المحلية فحاولت التضييق عليهم ومنعت المطرب القبائلي آيت منقلات بإحياء حفل في الحي الجامعي لتيزي وزو في سنة 1980 كما سعت إلى تأجيل مسرحية لكاتب ياسين بعنوان: "حرب ألفي سنة" يرمز فيها إلى أن الجزائر لازالت مستعمرة للدخلاء، فحدث توتر في الأوضاع ثم مُنع الكاتب مولود معمري من إلقاء محاضرة بالمركز الجامعي لتيزي وزو بعنوان "أشعار قبائلية قديمة" "Poèmes Kabyles anciens" في آخر لحظة يوم 10 مارس سنة 1980، وكان هذا المنع بداية مسيرات احتجاج ضخمة عرفتها مدينة تيزي وزو، وشهدت المدينة مظاهرات

حاشدة رفعت فيها شعارات مناهضة للتعريب ومنددة بالاستبداد الثقافي وكُتبت هذه الشعارات بالفرنسية وبالقبائلية بحرف التيفيناغ وظهرت كتابات حائطية بهذا المعنى أيضاً . وشن تلاميذ المدارس إضراباً فأرسلت السلطة الجزائرية وحدات من الجيش لتعزيز الشرطة والدرك واعتقل المحرضون وأدخلوا السجن ووصلت الاحتجاجات حتى العاصمة ثم استتب الأمن مع نهاية شهر ماي وخلفت هذه الحادثة احتقاناً اجتماعياً وثقافياً فتوطنت أفكار دعاة البربرية في القبائل أكثر من ذي قبل وعرفت هذه الأحداث بالربيع الأمازيغي (20 أفريل 1980) (سعيدوني، 2013، ص-ص:213-215).

- وفي عهد التعددية افتتح بصفة رسمية معهد الحضارة والثقافة الأمازيغية بجامعة تيزي وزو، وفي بداية التسعينات سُمِح ببث الأخبار بالأمازيغية في التلفزيون الجزائري، ثم بتدريس الأمازيغية بعد إضراب المدارس بالمنطقة عاماً كاملاً وأُنشِئ المجلس الأعلى للأمازيغية سنة 1995، ثم في سنة 2001 اعترفت السلطة باللغة الأمازيغية عقب أحداث ما يسمى بالربيع الأسود، وعُدّلت المادة الثالثة من الدستور من طرف رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة لتصبح اللغة الأمازيغية بمقتضى هذه المادة لغة وطنية (مسعودي، 2012، ص64).

- وفي القانون التوجيهي للاصلاحات 04-08 جاء في المادة الثانية منه أن من غايات التربية تعزيز الهوية بأبعادها الثلاثة الإسلامية، الأمازيغية والعربية.

- وفي سنة 2016 تم ترسيم اللغة الامازيغية كلغة رسمية، جاء في المادة الرابعة من دستور2016 «تمازيغت هي كذلك لغة وظنية ورسمية» (الجريدة الرسمية، العدد 14، 2016، ص6)

- وفي سنة 2018 صدر يرسم رأس السنة الأمازيغية كعيد وطني يحتفل به، وأمرت وزارة التربية بإحيائه ذكر القانون.

*** النخبة البربرية تتماهى من خلال عناصر ثقافية جديدة:**

بعد هذا العرض لكرونولوجيا أحداث تتعلق بالمسألة البربرية، نلاحظ أنها وإن كانت تصنف كما رأينا في خانة النخب الفرنكوفونية إلا أنها تختلف عنها من حيث أنها تمارس

استراتيجيات هوياتية في الصراع أي أنها تعمل على فرض هوية في المجتمع، وهذا ما يميزها عن الفركوفونيين الباقين، والذين فضلوا الوقوف إلى جانب الفرنسية دفاعاً عن مواقعهم في السلطة وعن مكانتهم الاجتماعية والسياسية والثقافية وفائدتهم المادية، محاولين أن يقرنوا بين مصلحتهم وبين مصلحة الوطن في التشبث بالفرنسية كما يزعمون (الركيبي، 2009، ص152) فهذه النخبة قليلة العدد والمتكونة في المدارس الفرنسية تقدم الخدمة لمن يطلبها لتكون قريبة من صانعي القرار وتبقى أهم سماتها هي حب الترقي الاجتماعي والتوجه نحو أوربا (مسعودي، 2012، ص60)

وقد حاولت النخبة البربرية تغيير موضعها ووضعيتها في السلم التراتبي الاجتماعي وذلك بتقديم عناصر ثقافة جديدة على أنها تمثلها وأهم هذه العناصر كما رأينا في الفصل السابق اللائكية والقطيعة مع التراث والوجود العربي، واختيار اللغة الفرنسية كبديل للغة العربية، مع استهجان وازدراء العرب ثقافة ووجوداً. والشعور بالتميز والتفوق وتعزيز هذا التميز من خلال الشعارات والرموز.

ومن هذه الرموز حسب عثمان سعدي هو ما قامت به الأكاديمية البربرية بفرنسا حيث استبدلت عبارة "السلام فلاون" وهي التحية المتداولة بين القبائل والشاوية والبربر عموماً بعبارة "أزول فلاون" بهدف محو كلمة السلام من على ألسنة القبائل وهذا لأنها تتضمن معنى إسلامياً عربياً (سعدي، 1993، ص196) ومن الرموز أيضاً "شخصية ماسينيسا" فيتحدث رابح لونيسي عن حلم دعاة البربرية: «أمة مغاربية واحدة مبنية على أساس اللغة البربرية الواحدة، وبعبارة أخرى تحقيق مشروع دولة الأمة البربرية أو المغاربية وهو نفس الهدف الذي سطره البطل البربري ماسينيسا في القرن 2 ق.م» (لونيسي، 2002، ص18) والسؤال الذي ينبغي أن نطرحه هو لماذا ماسينيسا تحديداً؟

يتكلم مونتيسكيو في كتابه روح القوانين عن خيانة ماسينيسا لقرطاجة وعمالته للرومان، «ومع أن لقب حليف يعني في الحقيقة الخضوع والانقياد لروما، لم يتردد أحد في بذل أقصى جهده للحصول عليه. ذلك أن حليف الرومان لا يلحقه ضيم إلا منهم، والظن أن

ذلك أخف من إهانة غيرهم. للحصول على ذلك اللقب كان كل شعب وكل ملك مستعدا للقيام بأية خدمة يطلبها الرومان مهما كانت مشينة. كان حلفاؤهم على مراتب: منهم من قاسمهم مجدهم وخيراتهم وامتيازاتهم كاللاتين والهرنك، ومنهم كأهل المستوطنات ، من كان روماني الأصل والتنظيم ، ومنهم مثل مسينيسا ويومنس وأطال (وس)، من كان يدين لهم بالجلوس على عرشه أو بتوسيع مملكته ومنهم مثل ملوك مصر...» (مونتيسكيو، 2011، ص67)

وإذا علمنا أن فرنسا ادعت في بداية احتلالها للجزائر أنها جاءت لاسترجاع الجزائر من قبضة العرب المحتلين إلى حظيرة المسيحية وأنها سعت إلى الاقتداء بسياسة الرومنة التي اتبعتها روما نفهم مباشرة سبب اختيار ماسينيسا.

ومن الميزات التي تحرص النخبة البربرية على التماهي بها معارضةُ السلطة ولكنهم في مقابل هذا يتحصلون على مكاسب يغيرون بها وضعيتهم في السلم التراتبي للهويات في المجتمع ويعززون مكانتهم. لكن تبدو هذه المعارضة شكلية ومفتعلة، لأن النخبة المفرنسة قد امتلكت زمام السلطة منذ 1988 تقريباً والفرانكوفونية محسوبة عليها، ولا توجد نخبة معربة فعلاً في السلطة، وهو ما يجعل هذه المعارضة والفعاليات في الشارع التي تقوم بها النخبة وتقودها مجرد حركة تمويهية لإضفاء صفة " نضال الأقلية في الحصول على الحقوق" وهذا في حد ذاته يجعل الأطراف الخارجية والمنظمات الحقوقية والسياسية تتضامن معها وتشرعن مطالبها.

ومن مميزاتها قيام الدعوة البربرية على مغالطات علمية أو على أقل تقدير مسائل مختلف فيها ولم تثبت علميا. منها ادعاء وجود لغة بربرية واحدة، فيقول عثمان سعدي: «فالشاوي إذا تحدث مع قبائلي -كل بلهجته- صَعُب التفاهم بينهما واضطرا إلى استعمال ترجمان» (سعدي، 1993، 196).

ومنها تجنب المنهجية العلمية في إطار البحوث اللغوية. ووضع القواميس والمعاجم لألفاظها وتقعيدها وإصرارهم تميز الأمازيغية عن اللغة العربية. ويتحدث سعيد بن عبد الله

الدارودي عن هذا: لم يسعَ أحد إلى القيام بمشروع في المقارنة اللغوية ما بين اللسانين البربري والعربي لإظهار ما بينهما من أواصر القربى بل نجد النقيض حيث يتم التركيز على ما يتوهم أنه خاص بالبربرية ولا يوجد في العربية ويستمر الابتعاد عن المقابلة ما بينهما حتى من طرف اللغويين المهتمين بمقارنة اللهجات الأمازيغية مما يفقد البَحْثَ المقارن صفة الموضوعية، فيخرج في هذه الحالة من باب العلم ليدخل باب الهوى والأدلجة وسالم شاكر خير مثال على ذلك» (الدارودي، 2012، ص8).

وللحديث عن سالم شاكر نتحدث أولاً عن أستاذه غابرِيال كامب (1927-2002) مؤرخ وانتروبولوجي فرنسي اهتم أنجز مذكرة دكتوراه في الخمسينات بعنوان "أصول بلاد البربر معالم وطقوس مقابرية من الحقبة قبيل التاريخ" ثم أتبعها بأطروحة تكميلية من خلال شخصية ماسينيسا عنوانها "أصول بلاد البربر: ماسينيسا أو بدايات التاريخ" ثم شغل عدة مناصب علمية، وكانت سنة 1970 انعطافاً حاسماً في جهوده لتحريك البحث في شؤون البربر فقد أطلق كامب وفريقه العلمي مشروعه "الموسوعة البربرية" ولم يلق هذا المشروع استجابة من أوساط اللسانيين والعراقيين المهتمين بالعالم المغاربي لأنهم كانوا -معظمهم- يعتبرونها دعوى من اختلاق الآباء البيض، ولكن كامب ثابر على إصدار هذه الموسوعة في طبعة مؤقته إلى ما بعد عددها العشرين حيث لقي التفاتة من اليونيسكو، فصدر العدد الأول سنة 1984 وقدم لها كامب قال فيها أن الموسوعة تنشد نفض الغبار على العناصر الداخلية في تكوين الليبيين في العصور القديمة، والبربر في العصور الوسطى والأمازيغ اليوم وبلغت أعداد المجلدات الصادرة من هذه الموسوعة في حياة كامب 24، وحين توفي تولاها من بعده تلميذه ورفيقه سالم شاكر (كامب، 2014، ص-ص:5-7)

لكن إن كانت الدعوة البربرية قائمة على مغالطات علمية وإيديولوجيا واضحة، فإنها سوسيولوجيا أصبحت واقعاً وذلك من خلال تثبيتها التدريجي للعناصر الثقافية التي ذكرناها: اللائكية، الفركوفونية، الشعور بالتميز والتفوق عن باقي المجتمع الجزائري، وقدرتها على تحريك الشارع إلى حدٍّ ما، ولكن يبقى هذا محصورا على نخبة معينة، فقد لاحظنا من خلال

العرض في الفصل السابق كيف قام الوزير مولود قاسم نايت قاسم وهو قبائلي بعمل جبار في خدمة الهوية الوطنية، وكيف قام محمد خروبي بتطبيق المدرسة الأساسية وقبلها الإمام الشيخ عبد الحميد بن باديس، وقبلها كيف قاوم القبائل بقيادة الزوايا الرحمانية، ويبقى أن دعاة البربرية يتمتعون بمزايا السلطة عكس القبائل من المحافظين على الهوية الجزائرية العربية الإسلامية وهم باقون على ثقافتهم والأمازيغية دون أن يمنعهم الدين الإسلامي أو اللغة العربية أو الجنس العربي من ممارسة ثقافتهم.

- خلاصــة:

نستخلص من هذا العرض أن النخبة المفرنسة قد تغلبت على النخبة المعربة منذ تسعينات القرن الماضي في الصراع الهوياتي الدائر منذ عقود، وأنها إن استفادت في الفترة السابقة من وضعية الاستعمار الجديد والتبعية للخارج وخاصة للدولة المستعمرة فرنسا فقد استفادت منذ التسعينات من الوضعية الاجتماعية الجديدة للعالم وهي ظاهرة العولمة التي اتسمت بفرض النمط الثقافي الغربي على بقية الشعوب، حيث أبرمت المنظمات العالمية وعلى رأسها اليونيسكو اتفاقيات من أجل القيام بإصلاحات في شتى الميادين وخصوصا التربية، وقد رأينا مشروع الشرق الأوسط الكبير وتأفف العالم وخصوصا أمريكا من المناهج التعليمية في البلدان الإسلامية داعية لضرورة إصلاحها، ورأينا استجابة الدول الإسلامية لهذه الضغوط.

بالمقابل فقد رأينا كيف أن النخبة البربرية قد قامت بانتهاج استراتيجيا في الصراع الهوياتي وذلك من خلال تقديم عناصر ثقافية تُظهر بأنها تميزها عن غيرها أهمها اللغة الفرنسية والعلمانية كما رأينا، كما أنها استخدمت عنصر الاحتجاج والمطالبة والضغط على السلطة للحصول على مكاسب كترسيم الأمازيغية، وترسيم احتفال رأس السنة الأمازيغية، ونشير إلى أن عمل النخبة هذا لا يسري على كل الأمازيغ، فقد رأينا كيف دافع الكثير منهم على العناصر الهوياتية الحضارية كالوزير السابق مولود قاسم نايت بلقاسم والذي أشرف على ما يمكننا أن نصنفه ضمن أكبر عمل لاستعادة النموذج الجزائري والقضاء على أثر الثقافة الفرنسية في الجزائر من خلال التعليم الأصلي الذي يهدف إلى بين التعليم والمؤسسة الدينية تماما كما عرفه الجزائريون في نظامهم التعليمي قبل الاحتلال، وسعى لأن يستفيد الجزائري أيضا من العلوم العصرية، دون أن ننسى جهود جمعية العلماء المسلمين أثناء الاحتلال، وقبلها في المقاومة الشعبية دور مؤسسات الزوايا في المنطقة في مقاومة الاستعمار.

وبعد أن بينا الوضعية التي اكتنفت الإصلاحات التربوية، بقي لنا الآن فحص محتواها وهو ما سنقوم به في الفصول الميدانية القادمة.

- خلاصة عامة للفصول السابقة:

وكخلاصة لكل الفصول السابقة توصلنا إلى تحرير هذا الجدول الذي يبين الوضعيات الاجتماعية التي تم فيها التثاقف بين الحضارة الغربية والحضارة الإسلامية على أرض الجزائر والتي حاولت أن تحدث تغييرات عميقة على المجتمع الجزائري وقد ركزنا على التربية كميدان للتثاقف، ويعتبر هذا المسار تلخيصا للسياق السوسيوتاريخي الذي عرفه المجتمع الجزائري منذ 1830 إلى غاية اليوم وعلى ضوئه سنحلل نتائج دراستنا الميدانية ومن خلال دراستنا هذه أيضا سنكمل الجدول في الخانتين الأخيرتين.

	الوضعية الاجتماعية	نوع التثاقف	الفئة المستهدفة	عامل التثاقف	النتيجة	الآثار
الزمن	الاستعمار	تثاقف قسري: نزع الثقافة	عامة الشعب	تحطيم المؤسسات المجتمعية: القضاء، القبيلة، الزاوية، المدارس، الأوقاف، الحالة المدنية، الملكية العامة، الضرائب، تكريس الاختلاف الاثني: عربي /بربري، الأرض المحروقة، قانون التجنيس، التبشير	تثاقف مادي	تفكيك بنية المجتمع والذي تجلى في القضاء على المقاومة الشعبية القائمة على أساس العائلة الكبيرة والعقيدة الإسلامية ، وقطع الصلة إلى حد كبير بين المجتمع وتعلم الإسلام واللغة العربية والتاريخ
		تثاقف مخطط له	النخبة	المدرسة	تثاقف شكلي	ظهور أشكال جديدة في الموقف من الاستعمار:الاتجاه اليميني الداعي إلى الإدماج والاتجاه اليساري الداعي للاستقلال والمتبني الفكر الشيوعيو الاشتراكية ، ظهور نخبة تقود ثورة تحريرية لا ترتكز (النخبة) كلها على العقيدة الإسلامية ولا اللغة العربية
		تثاقف مضاد (جمعية العلماء المسلمين)	عامة الشعب	المدرسة	محاولة الرجوع الى النموذج الأصلي	إحياء العقيدة الإسلامية كمحرك للسلوك الاجتماعي، أي إحياء المنطق الداخلي للثقافة الجزائرية قبل الاحتلال، وتغذية الوعي بضرورة تحقيق الاستقلال الثقافي عن فرنسا
	الاستعمار الجديد	تثاقف مخطط له	عامة الشعب	الإدارة عموما والمدرسة خصوصا بقيادة النخبة المفرنسة : التعليم باللغة الفرنسية	تثاقف شكلي	إجهاض التعليم الأصلي والقضاء عليه. إقرار المدرسة الأساسية دون التحضير الجيد لها، تعطيل عملية التعريب التي لم تحصل إلا بعد 27 سنة من الاستقلال
		تثاقف مضاد	عامة الشعب	التعليم الأصلي في المدرسة (التلاميذ النظاميين والتلاميذ المسائيين)، محو الأمية في المساجد، الجامعة الاشتراكية، ، المدرسة الأساسية (إصلاحات 1976)	المزاوجة بين الآنية والأصالة	أجهض المشروع مبكرا فلم يدم إلا ست سنوات ولم نطلع على دراسات تتناول هذا
	العولمة	تثاقف مخطط له	عامة الشعب	المدرسة (تستخدم النخبة الدولة من أجل فرض ايديلوجيتها: التوسير ويونغ)	هذا موضوع البحث	هذا موضوع البحث

جدول رقم 12: ملخص للوضعيات الاجتماعية وأنواع التثاقف التي عرفها المجتمع الجزائري في احتكاكه مع فرنسا منذ 1830 (من إعداد الباحث)

وبهذا الجدول يمكننا فهم السياق السوسيوتاريخي للإصلاحات التربوية لسنة 2003 والتي ستشكل موضوع دراستنا. وهو ما يمنحنا رؤية أقرب للعلمية منها للتحيز الإيديولوجي في قراءة وتفسير النتائج، وبعيدا كذلك عن الاجتزاء والاختزال.

- **مراجع الفصل:**

1. الجريدة الرسمية(2016)، العدد14.
2. رابح خدوس(2002)، مذكرات شاهد، 100 في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، دار الحضارة، الجزائر.
3. رابح لونيسي(2002)، دعاة البربرية في مواجهة السلطة، دار المعرفة، الجزائر.
4. رابحي إسماعيل(2012-2013)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.
5. سعيد بن عبد الله الدارودي(2012)، حول عروبة البربر مدخل إلى عروبة الأمازيغيين من خلال اللسان، منشورات فكر، سلطنة عمان.
6. عبد الله الركيبي(2009)، الفانكوفونية مشرقاً ومغرباً، دار العربي للكتاب، الجزائر.
7. عثمان سعدي(1993)، التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفراكوفونية، دار الأمة، الجزائر.
8. غابرييل كامب(2014)، البربر ذاكرة وهوية، ترجمة عبد الرحيم حزل، إفريقيا الشرق المغرب.
9. فراد محمد أرزقي(2016)، الأمازيغية وسؤال الانتماء (مقالات وحوارات)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
10. فضيل عبد القادر(2013)، المدرسة في الجزائر الحقائق والإشكاليات، الطبعة الثانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
11. القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008.
12. مجيد مسعودي(2012/2011)، إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية، تخصص موارد

بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر3.

13. مونتيسكيو(2011)، تأملات في تاريخ الرومان أسباب النهضة والانحطاط، ترجمة عبد الله العروي عن طبعة 1748، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغربي.

14. ناصر سعيدوني، في الهوية والانتماء الحضاري، ط2013، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر.

الفصـــل الثامن

عرض منهج وأدوات البحث

- تمهيد:

في هذا الفصل سنتعرض للمنهج الذي اتبعناه في دراستنا، ولأداة البحث التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات، وكذلك سنتعرض للتعريف بمجتمع البحث والعينات التي خضعت للدراسة.

1/ منهج البحث:

يستعين الإنسان بالبحث العلمي من أجل الوصول إلى معرفة عقلانية لما يحيط به، وبالتالي معالجة أفضل لمشكلاته الحياتية، فالبحث العلمي كما يعرفه محمد إحسان الحسن هو الدراسة الموضوعية التي يقوم بها الباحث، والتي تهدف إلى معرفة واقعية ومعلومات تفصيلية عن مشكلة ما يعاني منها المجتمع والإنسان(زرواتي، 2007، ص30). ومن شروط هذا البحث العلمي؛ استخدام الطرق والمناهج البحثية الموثقة(زرواتي، 2007، ص31)، وهناك تعريفات عديدة للمنهج منها أنه عبارة عن برنامج محدد يتبعه الباحث للكشف عن الحقيقة، مستندا في ذلك على مجموعة قواعد تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة وكذلك يعرف أنه الوسيلة التي توصل الباحث للحقيقة وكذلك يعرف أنه خطة منظمة تسير في مجموعة خطوات، بقصد تحقيق هدف البحث سواء كان هذا الهدف نظريا أو تطبيقيا وهناك تعرف اصطلح عليه كل من دوركايم، برتراند راسل، جون ديوي، وليلام توماس، ستيوارت تشابن، ومورينو على أن المنهج هو الطريق الموصل إلى الكشف عن حقيقة الشيء في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد التي ترشد سير العقل وتوجه عملياته لكي يصل إلى نتيجة. (زرواتي،2007، ص-ص:31-33).

المنهج المستخدم في الدراسة:

استخدمنا في دراستنا هذه المنهج الوصفي والذي يُعرَّف بأنه طريقة لوصف الظاهرة وتصويرها كميا وكيفيا، وذلك عن طريق جمع المعلومات النظرية والبيانات الميدانية عن المشكلة موضوع البحث، ثم تصنيفها وتحليلها والوصول إلى نتيجة(زرواتي، 2007، ص86).

ويعرف حسب هويتني بأنه دراسة الوقائع السائدة المرتبطة بظاهرة أو موقف معين أو مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة معينة من الأوضاع (زرواتي، 2007، ص86).

أسس المنهج الوصفي:

يقوم المنهج الوصفي على أسس(زرواتي، 2007، ص87) هي:

* الاعتماد على أدوات جمع البيانات الميدانية مثل الاستمارة الملاحظة الوثائق والسجلات الإدارية والاختبارات و المقاييس، وكذا جمع معلومات نظرية حول الظاهرة من مختلف المصادر والمراجع والتقارير والإحصاءات الرسمية.
* إتباع أسلوب الوصف الكمي والكيفي للظاهرة.
* الاستناد في الوصف على عينة بحث تكون ممثلة لمجتمع الدراسة.
* العمل بأسلوب التجريد لكي يمكن تمييز خصائص الظاهرة.
* التعميم أي تعميم النتائج على الظواهر المماثلة أو المشابهة،أو التعميم على بعض أجزاء (أبعاد) الظواهر الأخرى.

مراحل المنهج الوصفي:

للمنهج الوصفي مرحلتين (زرواتي، 2007، ص88): مرحلة الاستكشاف ومرحلة الصياغة.

* مرحلة الاستكشاف: يتم فيها استطلاع مجال محدد من مجالات البحث الاجتماعي، وكذا توضيح بعض المفاهيم وتحديد أولويات بعض القضايا والمواضيع الجديرة بالبحث، وقد تهدف المرحلة هذه إلى معرفة الإمكانات العملية لإجراء بحث عن مواقف الحياة.
* مرحلة التشخيص: وفيها يقوم الباحث بجمع المعطيات النظرية والبيانات الميدانية، ثم ترتيب وتصنيف خصائص وأبعاد الظاهرة.

2/ مجتمع البحث:

نعالج في دراستنا سوسيولوجيا الهوية في النظام التعليمي الجزائري، فمجتمع بحثنا هو النظام التربوي الجزائري، وإن كنا سنقتطع منه أجزاء للبحث، وتتمثل هذه العينات في جزء من القوانين الناظمة لقطاع التربية وجزء من الكتب المدرسية الرسمية الموجهة للتلميذ الجزائري، وسيأتي تفصيل هذا في مكانه. وفي مايلي وصف للنظام التربوي الجزائري

جاء في موقع وزارة التربية الوطنية وصف للنظام التربوي الجزائري تحت عنوان: "المبادئ، الأهداف العامة للتربية، وتنظيم المسار الدراسي" كما يلي (http://www.education.gov.dz ، 30-09-2018، الساعة 13:50):

حدد الدستور الجزائري المبادئ التي تحكم النظام التربوي الجزائري:

- المادة 53 من الدستور جعلت من التعليم حقا مضمونا ومجانيا لكل طفل في سن التمدرس إلى أن يبلغ من العمر 16 سنة.
- التعليم من صلاحيات الدولة وحدها حيث ترصد له جزءا كبيرا من ميزانيتها.
- لا تتحمل العائلات نفقات تمدرس أبنائها ما عدا ما يتعلق بالكتب المدرسية التي تباع بسعر مدعم من الدولة.
- يستفيد التلاميذ من منحة خاصة بالدخول المدرسي.
- يتميز النظام التعليمي بالمركزية فيما يتعلق بالبرامج والمناهج والمواقيت التعليمية.
- بيد أنه يتميز باللامركزية في تسيير المؤسسات والمستخدمين.

أقر القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، من خلال مواده 10، 11، 12، 13 و14 الحق في التعليم:

- المادة 10: تضمن الدولة الحق في التعليم لكل جزائرية وجزائري دون تمييز قائم على الجنس أو الوضع الاجتماعي أو الجغرافي.
- المادة 11: يتجسد الحق في التعليم بتعميم التعليم الأساسي وضمان تكافؤ الفرص في ما يخص ظروف التمدرس ومواصلة الدراسة بعد التعليم الأساسي.

- المادة 12: التعليم إجباري لجميع الفتيات والفتيان البالغين من العمر ست (6) سنوات إلى ست عشرة (16) سنة كاملة.

غير أنه يمكن تمديد مدة التمدرس الإلزامي بسنتين (2) للتلاميذ المعوقين كلما كانت حالتهم تبرر ذلك.

تسهر الدّولة بالتعاون مع الآباء على تطبيق هذه الأحكام.

يتعرض الآباء أو الأولياء الشرعيون المخالفون لهذه الأحكام إلى دفع غرامة مالية تتراوح من خمسة آلاف (5.000) دج إلى خمسين ألف (50.000) دج.

تحدد كيفيات تطبيق هذه المادة عن طريق التنظيم.

- المادة 13: التعليم مجاني في المؤسسات التابعة للقطاع العمومي للتربية الوطنية، في جميع المستويات.

تمنح الدولة، علاوة على ذلك، دعمها لتمدرس التلاميذ المعوزين بتمكينهم من الاستفادة من إعانات متعددة، لاسيما فيما يخص المنح الدراسية والكتب والأدوات المدرسية والتغذية والإيواء والنقل والصحة المدرسية.

تنظيم أطوار التعليم:

إن إصلاح المنظومة التربوية أعاد تنظيم التعليم الإلزامي بإقامة كيانين متمايزين بوضوح يتمثلان في: المدرسة الابتدائية ومؤسسة التعليم المتوسط. وهكذا، تم تخفيض مدة طور التعليم الابتدائي من 6 إلى 5 سنوات مع إدخال مرحلة التربية التحضيرية والعمل على تعميمها بالتدرج، وتمديد مدة طور التعليم المتوسط من 3 إلى 4 سنوات.

التربية التحضيرية:

تشكل التربية التحضيرية مقّوما قاعديا في تربية الأطفال وتحضيرهم للالتحاق بالتعليم الابتدائي، بإتاحة الفرصة لهم للتعلم وتطوير قدراتهم البدنية والذهنية والابتكارية والنفسية الاجتماعية. إنها ترمي كذلك إلى تطوير شخصيتهم وإيقاظ حسهم الجمالي وجعلهم يكتسبون

المهارات الحسية الحركية وكذا العادات الحميدة التي تعدهم للحياة الجماعية كما ترمي أيضا إلى إكسابهم العناصر الأولى للقراءة والكتابة والحساب.

إن التربية التحضيرية، في مفهوم القانون التوجيهي للتربية، هي المرحلة الأخيرة للتربية ما قبل المدرسية، وهي التي تحضر الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس (05) وست (06) سنوات للالتحاق بالتعليم الابتدائي. يشير القانون التوجيهي إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية بمشاركة الهيئات الإدارية والمؤسسات العمومية والجمعيات وكذا القطاع الخاص.

عرفت التربية التحضيرية تطورا إيجابيا خلال الفترة المتراوحة من 2005 إلى 2014 حيث انتقلت نسبة التلاميذ البالغين سن الخامسة والمتمدرسين بها من 10,8% إلى 67,8%، حيث عرف هذا النوع من التربية تطورا ملحوظا عند انتقال الكوكبة الأخيرة للتعليم الأساسي نحو التعليم المتوسط، بتقليص الطور الابتدائي إلى 5 سنوات مما سمح باستغلال الأقسام الشاغرة.

التعليم الأساسي:

يشكل التعليم الأساسي الذي مدته 9 سنوات، التربية القاعدية المشتركة بين كافة التلاميذ. يمنح التعليم الأساسي في المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات وفي المتوسطة ذات الأربع سنوات.

التعليم الابتدائي:

يتمثل الهدف العام للتعليم الابتدائي في تطوير قدرات الطفل بمنحه العناصر والأدوات الأساسية للمعرفة وهي: التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والرياضيات. يتيح التعليم الابتدائي للطفل اكتساب تربية ملائمة تمكنه من توسيع إدراكه للزمن والمكان والأشياء ولجسمه كما يسمح له بتطوير ذكائه وحسه واستعداداته اليدوية والبدنية والفنية، وكذالك اكتساب تدريجي للمعرفة المنهجية كما يعده لمتابعة الدراسة بالتعليم المتوسط في أحسن الظروف.

يجري التعليم الابتدائي بالمدرسة الابتدائية التي تشكل مؤسسة قاعدة لكل النظام التربوي الوطني. يتيح القانون الأساسي لهذه المؤسسة لأن تحصل على الوسائل الضرورية لأداء مهمتها وإعداد مشروع للمؤسسة. يحدد مشروع المؤسسة، تحت سلطة المدير، الكيفيات الخاصة لتنفيذ البرامج الوطنية بضبط النشاطات المدرسية واللاصفية وترتيبات التكفل بمختلف فئات التلاميذ.

التعليم المتوسط:

يشكل التعليم المتوسط المرحلة الأخيرة من التعليم الأساسي بغاياته الخاصة وبكفاءات محددة جيدا، مما يضمن لكل تلميذ قاعدة من الكفاءات الضرورية، في مجال التربية والثقافة والتأهيل، وهو الأمر الذي يسمح له بمواصلة الدراسة والتكوين في مرحلة ما بعد الإلزامي أو بالاندماج في الحياة العملية. يجري التعليم المتوسط بمؤسسات التعليم المتوسط.
تدوم الدراسة في طور التعليم المتوسط 4 سنوات ويدّرس في هذا الطور أساتذة متخصصون في مختلف المواد التعليمية. و يمثل الكتاب المدرسي الأداة الأساسية في التعليم الأساسي.

التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

لقد أعيد تنظيم التعليم ما بعد الإلزامي في إطار إصلاح المنظومة التربوية، انطلاقا من السنة الدراسية 2006/2005. تتركب هذه المرحلة من 3 مقاطع:

المقطع الأول: التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المقطع الثاني: التكوين والتعليم المهنيين

المقطع الثالث: التعليم العالي

يتبين جليا أن خطاطة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي يكتسي ميزة تتمثل في التناسق بين التعليم الإلزامي في المرحلة القبلية وفي انسجام مع إعادة تنظيم التعليم العالي والمسلك المهني في المرحلة البعدية.

المبادئ العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

هذا التعليم ليس ضمن التعليم الإلزامي حيث إنه لا يستقبل سوى التلاميذ الذي يستوفون شروط القبول التي يحدد الوزير المكلف بالتربية الوطنية؛ يحضّر التلاميذ لامتحان بكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فهو تعليم موجه أساسا للتحضير من أجل أنواع من التكون وكذا الدراسات العليا؛ يندرج في إطار التوجهات العالمية التي تنظم هذه المرحلة من التعليم والتي تتحاشى التخصصات المبكرة وكثرة المسالك والشعب، حيث يشكل مرحلة تمنح التلميذ تكوينا قاعديا متينا في ميادين الأدب واللغات والفنون والعلوم والتكنولوجيا، دون إهمال المواد التعليمية التي تنمي الحس المدني والشعور بالمسؤولية. فهي ليست، بأي حال من الأحوال، مرحلة تخصص في المسار الدراسي للتلاميذ.

تتكفل بالمعطيات المنبثقة عن تطور العلوم والتكنولوجيا عند إعداد مناهجها؛ يتجنب فتح شعب تعتبر كشعب "مزدوجة" تعتمد نفس الملامح وتفضي إلى نفس المنافذ؛ تيسّر كل عمليات إعادة التوجيه الممكنة خلال المسارات بفضل تناسق مسالكها ومرونة إجراءاتها.

المبادئ الخاصة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يستقبل التلاميذ المقبولين من السنة 4 متوسط في نظام تعليمي يبعث على الأمن ويتجنب القطيعة المباغتة مع نظام الدراسة السابق، فيضمن الاستمرارية التربوية والبيداغوجية من خلال الإبقاء على جل المواد التعليمية تقريبا التي كانت تدّرس في المتوسط؛ ويدخل البعد المتعلق بالتدرج في التوجيه نحو مختلف الشعب وذلك باعتماد التوجيه الأولي عقب السنة 4 متوسط، حسب ملامح التلاميذ الذين يتوزعون بصفة طبيعية تقريبا إلى "أدبيين" وإلى "علميين" وهو ما ييسّر تطبيق توجيه أكثر موضوعية في نهاية الجذعين المشتركين، مع إمكانية تعديل التوجيه الأولي.

ويمتن ويعمق هذا التعليم مكتسبات المرحلة التعليمية القاعدية السابقة وإحداث التجانس فيها مع إرساء قاعدة من الثقافة العامة مبنية على المعارف والكفاءات التي يمكن

توظيفها في عمليات التعلم المقبلة واختيار المسارات الأكاديمية والمهنية الضرورية للتكوين على المواطنة.

غايات التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

تتمثل غاياته في:

- المساهمة في تنمية ورفع مستوى المعارف والوعي لدى المواطنين.
- المساهمة في تكوين حاملين للشهادات بمستويات معرفية وكفاءات وثقافة مطابقة "للمعايير" و"المقاييس" المعترف بها عالميا.
- تحضير التلاميذ للحياة في مجتمع ديمقراطي حيث يتكفلون بأنفسهم ويتحملون مسؤوليتهم ويحترمون الغير.
- تطوير وتعزيز قيم الثقافة الوطنية والحضارة العالمية.
- المساهمة في تنمية السعي إلى التميز لدى التلاميذ.
- تيسير تطوير المعارف والكفاءات في الميادين العلمية والتكنولوجية والآداب والفنون والاقتصاد.
- البحث عن أساليب التنظيم والسير الأكثر نجاعة والأكبر فعالية ممكنة.

مهام التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

تتمثل المهام في:

- تحضير الشباب لمواصلة الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي.
- تطوير مواقف تساعد على اكتساب المعارف وإدماجها؛
- تنمية مواقف التحليل والتلخيص والتقييم والحكم.
- تمكين التلاميذ من استقلالية الحكم.
- تعزيز الشعور بالانتماء إلى أمة وحضارة ضاربة جذورها في الماضي وتنمية وتعزيز حب الوطن.
- تنمية وتعزيز القيم الروحية الأصيلة.

- إكساب المهارات والمواقف الضرورية للاستجابة لمتطلبات الدراسات الجامعية ذات المستوى العالي.
- تلقين وتنمية حب العمل المتقن والبحث عن الدقة والكمال؛
- تطوير الحس المدني واحترام البيئة والممتلكات العمومية؛
- تنمية مواقف احترام الغير.

الأهداف العامة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يمكن تصنيفها في أربعة أصناف:

* **أهداف ذات صلة بالتربية العامة:**

- إيقاظ الشخصية: حب الاطلاع، الفكر النقدي، الإبداع، الاستقلالية.
- جانب التنشئة الاجتماعية: التعاون، التواصل.
- اكتساب المعارف: ثقافة عامة ومعارف أساسية مدمجة بشكل متين ويمكن توظيفها من أجل "التعلم بغرض التعلم" مع تحاشي الجانب الموسوعي.

* **أهداف منهجية:**

- الطرائق العامة للعمل: العمل الشخصي، ضمن جماعة، التحقيق، المشروع، التوثيق.
- الطرائق التي تساعد على المهارة والفهم.
- الطرائق الخاصة بالمواد التعليمية، بالأخص تلك المتعلقة بالفكر العلمي.
- أهداف التحكم في مختلف الوسائل التعبيرية.
- التحكم في اللغة الوطنية.
- معرفة لغتين أجنبيتين على الأقل والتحكم فيهما.
- التعبير الفني والمعلوماتي.
- التعبير الخاص بالرياضيات.

* **أهداف التكوين العلمي والتكنولوجي:**

- تنمية حب الاطلاع والاستقصاء العلمي وروح الإبداع والمبادرة.

- فهم الطرائق العلمية.
- اعتماد المقاربات التجريبية لاختبار الفرضيات.
- استعمال تعبير بسيط ووجيز لشرح وتقييم الوقائع.

تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

يمنح التلاميذ الذين ينتقلون إلى السنة الأولى من هذا الطور، في أحد الجذعين المشتركين:

1- الجذع المشترك آداب الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى شعبتين هما:
- الأدب والفلسفة.
- اللغات الأجنبي.

2- الجذع المشترك علوم والتكنولوجيا الذي يتفرع في السنتين الثانية والثالثة ثانوي إلى أربع شعب هي:
- شعبة الرياضيات،
- شعبة العلوم التجريبية،
- شعبة التسيير والاقتصاد؛
- شعبة التقني- رياضي، بأربع خيارات تتمثل في:
  - الهندسة الميكانيكية،
  - الهندسة الكهربائية،
  - الهندسة المدنية،
  - وهندسة الطرائق (الكيميائية).

تعليم اللغة الأمازيغية:

لقد تطورت كثيرا مسألة اللغة والثقافة الأمازيغيتين من حيث التكفل المؤسساتي بها. فقد أدرجت في النظام التربوي منذ سنة 1995 وتوسعت عند رفعت إلى مصف "لغة وطنية" سنة 2003.

اتفقت وزارة التربية الوطنية مع المحافظة السامية للأمازيغية على الانطلاق في التعميم التدريجي لتعليم اللغة الأمازيغية على كافة القطر الوطني. وبهذه المناسبة تم فتح قسم بمدينة الخروب بمناسبة انعقاد الملتقى الذي خصص لماسينيسا في سبتمبر 2014.

التعليم والتكوين عن بعد:

يتولى الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد منح تعليم لفئة من الجمهور لم تتابع دراستها بشكل عادي حضوريا، لأسباب مختلفة.

اعتبارا لمهامه، عرف الديوان في السنوات الأخيرة إقبالا كبيرا من المتعلمين، حيث بلغ عددهم في الطورين المتوسط والثانوي 480.000 مسجلا من بينهم أكثر من 33.000 متعلما محبوسا.

وهكذا فإن التزايد السريع لعدد المسجلين أدى إلى تحويل شبكة المراكز الجهوية إلى مراكز على مستوى الولايات، بفتح هذه المراكز في كل من ولايات تمنراست وباتنة والواد وعين الدفلة وتيسمسيلت وسوق أهراس.

زيادة على ذلك، قام الديوان بإنشاء أرضيته للتعليم عن بعد عبر الانترنت لفائدة كل الدارسين كما أطلق طريقة التعليم بواسطة مشرف على الخط لصالح تلاميذ أقسام الامتحانات.

وفي إطار الدعم البيداغوجي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولايات الجنوب الكبير (أدرار، تمنراست، تندوف، ورقلة وإليزي) كافة الولايات ثم بعد ذلك، أتاح الديوان لهؤلاء التلاميذ الدخول مجانا في بوابته التي تشتمل على :

- دروس السنة الثالثة ثانوي المطابقة للبرامج الرسمية ومكيفة مع التعليم بعيدا عن الأستاذ.
- مواضيع الامتحانات مصححة.
- تمارين التصحيح الذاتي تفاعلية.
- توجيهات بيداغوجية.
- محو الأمية.

لقد سمح تنفيذ الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمية المسطرة للفترة 2007-2016 بتسجيل أكثر من 3,5 ملايين دارس خلال الفترة 2007-2014 لكل المستويات، حيث تمثل الإناث 87% من المعدودات الإجمالية. وبلغ عدد الدارسين الذي تخلصوا من الأمية في نهاية 2014، أكثر من مليوني شخص. سمحت هذه العملية بتخفيض نسبة الأمية التي انتقلت من 22,3% سنة 2008 إلى 15,15% في نهاية 2014.

تجدر الملاحظة أن الدارسين بالمناطق الريفية أكثر إقبالا حيث نجد سنة 2014/2013 تقريبا 50% من المسجلين آخذين في الحسبان الكثافة السكانية.

ويتكفل الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار أيضا بالأشخاص المحبوسين إذ يمنح التعليم عن بعد لـ 8.130 دارسا من بينهم 955 دارسة. كما يبلغ عدد المدرسين المكلفين بمحو الأمية 25.713 مدرسا من بينهم 22.363 مدّرسة.

وصف الإستراتيجيات المعتمدة فيما يخص التلاميذ الذين يحتاجون إلى تعليم متخصص: التعليم المتخصص في إطار إقامة التعليم الأساسي، وضعت وزارة التربية الوطنية تنظيمين لمعالجة صعوبات التعلم الملاحظة عند التلاميذ ويتعلق الأمر بالمعالجة البيداغوجية وبالتعليم المكيف. المعالجة البيداغوجية تخص التلاميذ الذين يعانون عجزا في الاكتساب وتبدو عليهم صعوبات تعتبر "خفيفة" في نشاط أو أكثر للتعلمات الأساسية؛ في حين يوجه التعليم المكيف للتلاميذ الذين يعانون من تأخر دراسي عميق وإجمالي.

طبقا للمستجدات في علوم التربية وتوصيات منظمة اليونسكو، يقوم قطاع التربية الوطنية بالتعاون مع قطاع الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات وقطاع التضامن الوطني والأسرة وقضايا المرأة، كل فيما يخصه، بضمان خدمات خاصة للتلاميذ من ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة. يتعلق الأمر بالتلاميذ المتأخرين دراسيا، والتلاميذ الماكثين في المستشفيات مدة طويلة والتلاميذ ضعيفي البصر والتلاميذ ضعيفي السمع، إلخ.

في هذا الإطار، تم تحضير ملف يتضمن إستراتيجية شاملة لضمان خدمات طبية نفسية بيداغوجية لهذه الفئة من التلاميذ بالتعاون مع مختلف الشركاء.

فيما يخص التلاميذ المتأخرين دراسيا، تقوم الوزارة بمعالجة صعوباتهم الدراسية بكيفية مركزة وظرفية، مما يسمح لهم بمتابعة نشاطات التحصيل الأساسي في أقسام خاصة وبقية النشاطات الأخرى في أقسام عادية. يعاد إدماج هؤلاء التلاميذ في الأقسام العادية عندما يدركون مستوى الكفاءة الذي يسمح لهم بمتابعة المسار الدراسي بصفة عادية. تم تنصيب لجان نفسية بيداغوجية وصحية تتمثل مهمتهم في الكشف والمتابعة وإعادة إدماج هذه الفئة من التلاميذ.

ترتكز الإستراتيجية المعتمدة لهذه الفئة من التلاميذ في تكييف البرامج والطرائق وفق احتياجات هؤلاء التلاميذ حيث توصي بتعليم مفرَّد وتنظيم أفواج محدودة العدد. وفيما يخص التلاميذ الماكثين في المستشفيات، تحدد قرارات وزارية مشتركة كيفيات تنظيم الدروس بمحتوى وتوقيت مكيفين لصالح التلاميذ المعنيين، حيث يتولى التدريس مدرسون تابعون لوزارة التربية الوطنية.

التكفل بالتلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة

في إطار تطوير التربية الجامعة، تم القيام بعمليات سمحت بالتكفل بعدد من التلاميذ من دوي الاحتياجات الخاصة بالوسط المدرسي العادي.

لقد سعت وزارة التربية الوطنية، في إطار الحق في التربية للتلاميذ الذين هم في وضعية إعاقة، إلى تجسيد سياسة وطنية ترمي إلى إدماج هذه الفئة من الأشخاص وذلك بوضع إطار تشريعي وتنظيمي مناسب وكذا برامج وتنظيمات التنفيذ، بالتعاون الوثيق مع القطاعات المعنية، أي التضامن الوطني والصحة.

ينص القانون رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008 المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية، على أحكام خاصة بالأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المادة 14 :" تسهر الدولة على تمكين الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من التمتع بحقهم في التعليم.

يسهر قطاع التربية الوطنية، بالتنسيق مع المؤسسات الاستشفائية وغيرها من الهياكل المعنية، على التكفل البيداغوجي الأنسب وعلى الإدماج المدرسي للتلاميذ المعوقين وذوي الأمراض المزمنة".

لقد تم إعداد و/أو تحيين سلسلة من النصوص التنظيمية، بالتعاون مع القطاعات المعنية، وذلك لضمان التكفل بتمدرس الأطفال الذين هم في وضعية إعاقة.

لهذا الغرض، وحتى يتم تأطير هذه العمليات بشكل أفضل، لاسيما في المجالين التنظيمي والبيداغوجي، تم التوقيع المشترك بين التربية الوطنية والتضامن الوطني، على:

- القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 13 مارس 2014 الذي يحدد كيفيات فتح أقسام خاصة للأطفال المعوقين بمؤسسات التربية والتعليم العمومية التابعة لوزارة التربية الوطنية.
- المنشور المشترك المؤرخ في 3 ديسمبر 2014 الموجه للمديرين التنفيذيين بالولايات والمتضمن الإجراءات التي يتعين اتخاذها لتيسير التحاق هؤلاء التلاميذ بالمؤسسات المدرسية وكيفية تكييف النشاطات البيداغوجية مع طبيعة الإعاقات عند هؤلاء التلاميذ، وذلك بهدف ضمان الحق في التربية لجميع الأطفال.
- المنشور الوزاري المشترك المؤرخ في 17 ديسمبر 2014 المتعلق بتنفيذ الترتيبات المضمَّنة في هاذين المنشورين.

هكذا، وتطبيقا للنصوص التنظيمية، اتخذت وزارة التربية الوطنية، بالتعاون مع القطاعات المعنية (التضامن الوطني والصحة) إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لضمان هذا الحق لهذه الفئة من التلاميذ على غرار الأطفال الآخرين. وبذلك شهدت السنة الدراسية 2013-2014 التكفل بـ 2.748 تلميذا يتوزعون كالآتي:

* التكفل بالأطفال الماكثين في المستشفيات مدة طويلة

فتحت أقسام بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية لضمان مواصلة الدراسة للتلاميذ المرضى أثناء مقامهم بالمستشفى ومساعدتهم على إعادة الاندماج في الوسط المدرسي بعد إنهاء

العلاج. في 2013-2014 فتح 36 قسما بالمستشفيات والمراكز الاستشفائية عبر 9 ولايات.

بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المستفيدين من هذا التنظيم 464 تلميذا من بينهم 275 تلميذا في التعليم الابتدائي و 189 تلميذا في التعليم المتوسط.

* التكفل بالتلاميذ الذين يعانون نقصا حسيا

تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية والمتوسطات لاستقبال التلاميذ ضعيفي السمع (الصم البكم): هناك 413 تلميذا عبر 12 ولاية (140 في الابتدائي و 173 في المتوسط).
تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية والمتوسطات لاستقبال التلاميذ ضعيفي البصر (المكفوفين): هناك 179 تلميذا عبر 7 ولايات (122 في الابتدائي و 57 في المتوسط).

* التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا

تم فتح أقسام مدمجة في المدارس الابتدائية للتلاميذ الذين يعانون من التريزوميا والمعوقين ذهنيا، بالتنسيق مع الجمعيات التي تنشط في هذا المجال في إطار التربية الجامعة، حيث تساهم المدرسة بتوفير الأثاث المدرسي وتضمن الجمعيات التأطير البيداغوجي المتخصص. وهكذا، تم فتح 63 قسما تستقبل 490 طفلا يعاني من التريزوميا وإعاقة ذهنية خفيفة، يالمدارس التابعة لوزارة التربية الوطنية عبر 9 ولايات، حيث يتولى تأطير هذه الأقسام متخصصون تابعون لوزارة التضامن، بتطبيق برامج مكيفة حسب طبيعة الإعاقة. يوجد 1.202 تلميذا يعانون تأخرا دراسيا خفيفا يتابعون تعليما متخصصا في الأقسام المكيفة عبر 16 ولاية.

* التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا:

يتم التكفل بالتلاميذ المعاقين حركيا بصفة شاملة في المؤسسات المدرسية عندما لا تتطلب الإعاقة مساعدة من طرف شخص آخر. وقد اتخذا إجراءات تنظيمية وبيداغوجية لتيسير الدخول إلى المدرسة والتحرك داخلها وإنجاز النشاطات البيداغوجية.

يبلغ عدد التلاميذ الذين تابعوا الدراسة في سنة 2013-2014 9.364 تلميذا من يبنهم 8.669 تلميذا في الابتدائي و695 في الطور المتوسط.

3/ تحديد عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

*** إجراءات المعاينة:**

عينة الدراسة هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات وهي تعتبر جزءا من الكل أي أنها ممثلة لمجتمع البحث (زرواتي، 2007، ص334).

وقد قمنا بالاعتماد على العينة العمدية، وتسمى أيضا القصدية أو الغرضية وهي العينة التي يتم اختيارها بناءً على حكم شخصي واختيار كيفي من قبل الباحث استنادا لأهداف البحث (الزيباري، 2011، ص124).

وبالنسبة لفرضيات الدراسة فستكون مجتمعات البحث والعينات كما يلي:

	الفرضية	مجتمع البحث	عينة البحث
مجتمع البحث للدراسة هو النظام التربوي	الفرضية الأولى	الوثائق القانونية	الوثائق القانونية الخاصة بمعاملات المواد وبتوقيتها الزمني في الابتدائية والمتوسطة والثانوية
	الفرضية الثانية	الكتب المدرسية	*كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ للسنوات: السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، والسنة الثالثة والرابعة متوسط.
	الفرضية الثالثة	الوثائق القانونية	القانون التوجيهي 04-08، القانون النموذجي للابتدائية، القانون النموذجي للمتوسطة، القانون النموذجي للثانوية

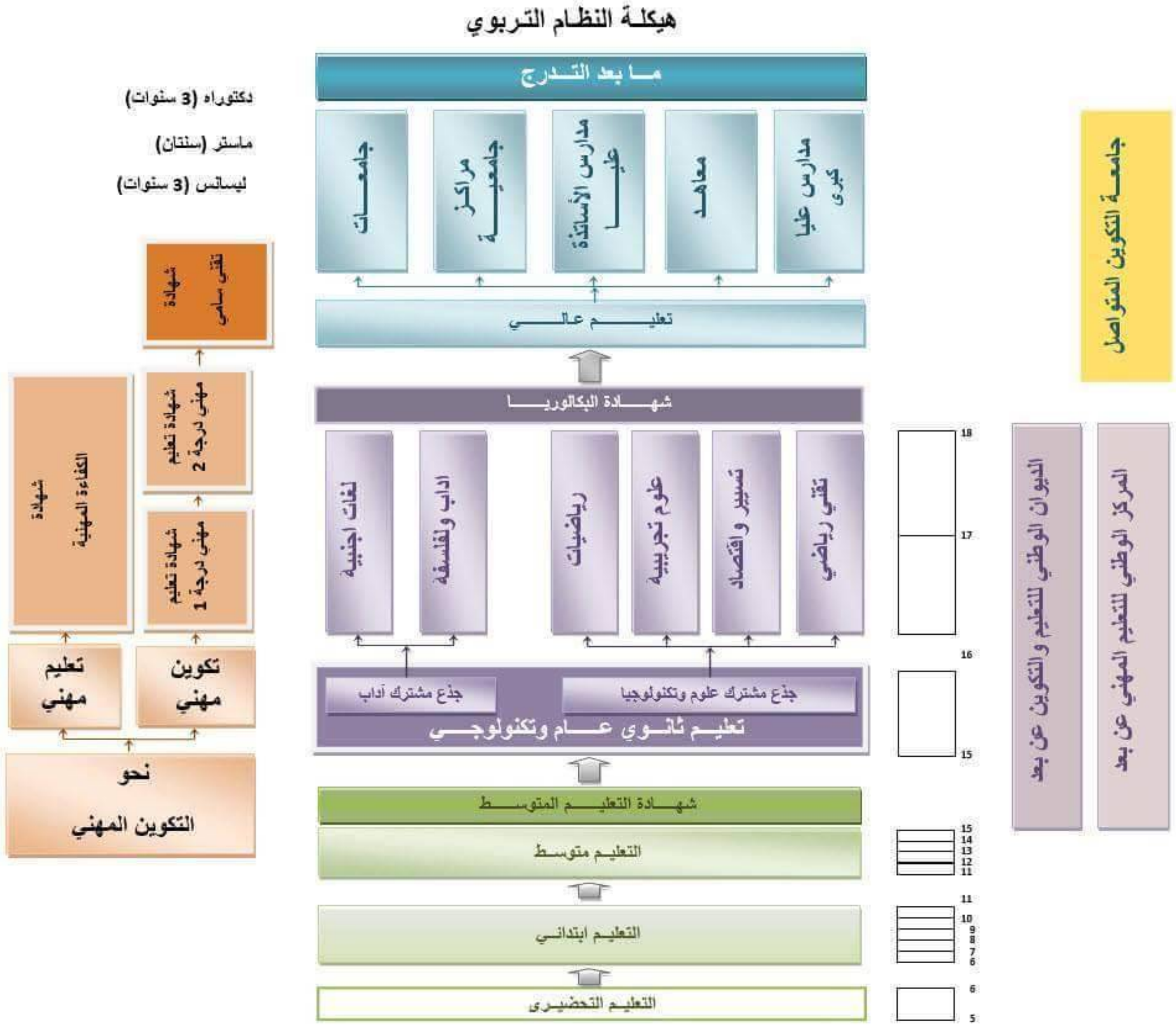
جدول رقم 13: يوضح العينات المقتطعة حسب فرضيات الدراسة

ونوضح هذا الجدول كما يلي:

*** عينة الفرضية الأولى:**

الفرضية الأولى: لا تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

يبين الشكل الموالي هيكلة النظام التربوي من حيث مراحل الدراسة والشعب المتاحة فيه.



مخطط رقم 01: للنظام التربوي الجزائري بحسب موقع الوزارة (موقع وزارة التربية الوطنية، 2018، الساعة 13:50)

معاملات ومواقيت المواد في المناهج المحسنة:

اعتمدت الوزارة على مواقيت ومعاملات جديدة تبعا للإصلاحات الجديدة التي انتهجتها منذ 2003 إلا أن هذه المعاملات والمواقيت تغيرت ضمن التحسينات التي أدخلت أو ما سمي بمناهج الجيل الثاني أو المناهج المحسنة.

المناهج المحسنة في الابتدائي والمتوسط:

اعتمدت وزارة التربية الوطنية ابتداءً من الموسم الدراسي 2017/2016 إصلاحات الجيل الثاني بشكل تدريجي، وقد جاء في المنشور الإطار للدخول المدرسي للموسم

2017/2016 العمل على حصول جميع الأطفال على تعليم ذي نوعية ملائم فعال ومدمج راسخ في الجزائريتية يؤدي إلى النجاح المدرسي، وأن من بين مستجدات هذا الدخول المدرسي هو تنصيب مناهج تعليمية محسنة (والوثائق المرافقة لها) للسنتين الأولى والثانية ابتدائي والسنة الأولى متوسط، ووضع الكتب المدرسية الجديدة لهذه المستويات، وبالنسبة للسنتين الأولى والثانية حيث تم انجاز كتابين موحدين لكل مستوى تعليمي أحدهما في اللغة العربية والتربية الإسلامية والتربية المدنية والثاني في الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية وكذا الأدلة المنهجية لهذه الكتب وكراريس الأنشطة (المنشور الإطار للدخول المدرسي 2017/2016)

وفي الموسم الموالي 2018/2017 جاء في المنشور الإطار للدخول المدرسي أن من بين مستجدات هذا الدخول تنصيب أربعة مناهج تعليمية محينة للطور الثاني من التعليم الابتدائي(السنتين الثالثة والرابعة ابتدائي) وكذا للطور الثاني من التعليم المتوسط (السنتين الثانية والثالثة متوسط) مع وثائقهما المرفقة حيث تمثل هذه البرامج كما جاء في المنشور استمرارية لتلك التي طبقت في الطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي والطور الأول من مرحلة التعليم المتوسط في 20017/2016، ويذكر المنشور بالمكانة الخاصة التي تمنحها هذه البرامج للقيم وتعزز الجزائريتية، وكذا وضع الكتب المدرسية الجديدة تحت تصرف التلاميذ وكراريس الأنشطة، وكذا الأدلة المنهجية لهذه الكتب والموجهة للأساتذة، والمركبة الشفوية في التعلمات اللغوية بمواضيع ذات صلة بالبيئة المحلية والموروث الثقافي الوطني (المنشور الإطار للدخول المدرسي 2018/2017)

تعديلات المناهج المحسنة في المتوسط:

أدخلت وزارة التربية الوطنية تعديلات جديدة في مواقيت ومعاملات المواد لمستوى الثانية والثالثة متوسط وهذا من خلال منشور 1547 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017 والمتضمن تنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني لسنتي الثانية والثالثة متوسط وقد تمثلت هاته التعديلات في:

1. فصل مادة التاريخ عن جغرافيا نهائيا. حيث كانت مادة واحدة تسمى التاريخ والجغرافيا فتصبح مادة التاريخ تدرس في ساعة واحدة ومعامل المادة 1 وبالتالي لها فرض واختبار مستقل. ومادة الجغرافيا أيضا مستقلة بذاتها بحجم ساعي يقدر بساعة واحدة والمعامل أيضا 1. ولها فرض واختبار كل فصل دراسي.
2. تخفيض معامل مادة الرياضيات للسنة الثانية متوسط إلى 02 بعدما كان سابقا 03.
3. تخفيض معامل مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الثانية متوسط والثالثة متوسط إلى 01 بعدما كان سابقا 02 في كلا المستويين.
4. تخفيض معامل مادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا للسنة الثانية متوسط والثالثة متوسط إلى 01 بعدما كان سابقا 02 في كلا المستويين.
5. رفع معامل اللغة الأمازيغية للسنة الثانية والثالثة إلى 02 بعدما كان 01.

وبالنسبة للسنة الخامسة ابتدائي والرابعة متوسط فقد تقرر عدم اعتماد المناهج المحسنة لموسم 2018-2019.

وأما المرحلة الثانوية فلم يبدأ الاعتماد على هذه المناهج المحسنة إلى غاية الموسم 2018-2019.

وعليه فستكون عينة البحث في هذه الفرضية هي:

- مرحلة الابتدائي: القرار رقم 17 المؤرخ في 20 جوان 2011 يتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي.
- مرحلة المتوسط: بالنسبة للمواد في السنوات الثلاثة الأولى أي السنوات التي مستها إصلاح الجيل الثاني سنعتمد على المنشور رقم 1547 المؤرخ في 21 سبتمبر 2017 المتعلق بتنصيب المناهج المحسن، والمنشور رقم 258/ 0.0.2/ 17 المؤرخ في 8 أكتوبر المتضمن استدراك بخصوص جدول المواقيت في مرحلة التعليم المتوسط. وبالنسبة للسنة الرابعة التي لم يمسها إصلاح الجيل الثاني سنعتمد على

القرار رقم 23 المؤرخ في 21 شعبان عام 1434هـ الموافق لـ 30 جوان 2013 يتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم والمناهج التعليمية في مرحلة التعليم المتوسط.

- مرحلة الثانوي: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428هـ الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس 2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، والقرار رقم 51 مؤرخ في 11 محرم 1430 الموافق 8 جانفي 2009 يتضمن تعديل المواقيت في شعبتي التسيير والاقتصاد والتقني رياضي للسنتين الثانية والثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

*** عينة الفرضية الثانية:**

الفرضية الثانية: لا يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

في البداية أردنا أن نتناول السنتين الأخيريتن من مرحلتي الابتدائي والمتوسط: السنة الخامسة ابتدائي والسنة الرابعة متوسط، باعتبارهما سنتي الامتحان والتخرج من مرحلتي الابتدائي والمتوسط، ويكون فيها استكمال ملمح الخروج لكل المرحلة، وينصب عليها التركيز بشكل أكبر باعتبارها سنة امتحان،ولكن تزامن البحث مع إقرار الوزارة مناهج جديدة سميت بالمناهج المحسنة أو ما سمي بمناهج الجيل الثاني من الإصلاحات، وطبقت هذه المناهج في السنوات الأربع الأولى من التعليم الابتدائي والسنوات الثلاث الأولى من التعليم المتوسط لتبقى السنتان الأخيرتان من المرحلتين من مناهج الجيل الأول من الإصلاحات.

	المرحلة الابتدائية	**المرحلة المتوسطة**
مناهج الجيل الأول	مناهج السنة الخامسة	مناهج السنة الرابعة
مناهج الجيل الثاني	مناهج السنوات الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة	مناهج السنوات الأولى، الثانية، الثالثة.

جدول رقم 14: يوضح السنوات الدراسية التي مسها تغير المناهج المحسنة: مناهج الجيل الثاني

فارتأينا أن ندرس السنتين الأخيرتين في كل من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، وهكذا حتى تكون العينة تحتوي على كتب مدرسية من مناهج الجيل الأول وكتب مدرسية من مناهج الجيل الثاني.

أما بالنسبة للكتب المدرسية فقد اخترناها وفق أبعاد متغير الهوية : اللغة العربية، التاريخ، التربية الإسلامية، أما اللغة الأمازيغية فقد ذكرناها في صعوبات الدراسة.

عينة الكتب المدرسية الخاصة بالفرضية الثانية

	السنوات	اللغة العربية	التربية الإسلامية	التاريخ	المجموع
الابتدائي	الرابعة	1	1	1	4
	الخامسة	1	1	1	4
المتوسط	الثالثة	1	1	1	4
	الرابعة	1	1	1	4
المجموع		4	4	4	16

جدول رقم 15: خاص بالكتب المدرسية المكونة لعينة الفرضية الثانية

وفي ما يلي وصف لكتب العينة موزعة بحسب المادة:

كتب اللغة العربية:

كتب اللغة العربية							
	العنوان	**عدد المحاور**	**عدد الدروس**	**عدد الصفحات**	**المؤلفون**	**رقم الاعتماد الوزاري**	**سنة الإصدار**
السنة الرابعة ابتدائي	اللغة العربية	8	23	144	بن الصيد بورني سراب وآخرون	667/م.ع/17	2017
السنة الخامسة ابتدائي	كتابي في اللغة العربية	10	31	192	شريفة غطاس وأخرون	294/م ع/2007	6201
السنة الثالثة متوسط	اللغة العربية	8	27	176	ميلود غرمول وآخرون	622/م ع/17	2017
السنة الرابعة متوسط	اللغة العربية	3	24	240	شريف مريبعي وآخرون	355/م.ع/2006	2014

جدول رقم 16: يصف كتب اللغة العربية من العينة

كتب التاريخ :

كتب التاريخ							
	العنوان	**عدد المحاور**	**عدد الدروس**	**عدد الصفحات**	**المؤلفون**	**رقم الاعتماد الوزاري**	**سنة الإصدار**
السنة الرابعة ابتدائي	التاريخ والجغرافيا (كتاب واحد للمادتين)	3	30	جزء التاريخ يحتوى على 67 صفحة والكتاب كله على 128ص	موبحة فوضيل وآخرون	662/م.ع/17	2017
السنة الخامسة ابتدائي	كتاب التاريخ	5	15	96	بشير سعدوني وآخرون	385/م.ع/2007	2016
السنة الثالثة متوسط	التاريخ	3	41	128	نور الدين لوشن وآخرون	589/م ع/17	2017
السنة الرابعة متوسط	كتاب التاريخ	4	18	176	يوسف مناصرية وآخرون	538/م ع/09	2011

جدول رقم 17: يصف كتب التاريخ من العينة

كتب التربية الإسلامية:

كتب التربية الإسلامية							
	العنوان	**عدد المحاور**	**عدد الدروس**	**عدد الصفحات**	**المؤلفون**	**رقم الاعتماد الوزاري**	**سنة الاصدار**
السنة الرابعة ابتدائي	التربية الإسلامية	/	29	80	دعاس سيد علي وآخرون	579/م.ع/17	2017
السنة الخامسة ابتدائي	التربية الإسلامية	/	27	46	موسى صاري وآخرون	465/م.ع/2007	6201
السنة الثالثة متوسط	التربية الإسلامية	3	18	96	دعاس سيد علي وآخرون	629/م.ع/17	2017
السنة الرابعة متوسط	المفيد في التربية الإسلامية	4	24	64	موسى صاري وآخرون	354/م.ع/2006	2018

جدول رقم 18: يصف كتب التربية الإسلامية من العينة

*** عينة الفرضية الثالثة:**

الفرضية الثالثة: لا يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

سنعتمد في التحقق من هذه الفرضية على دراسة الوثائق القانونية التالية:

- قانون رقم 08-04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية
- مرسوم تنفيذي رقم 16-226 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية.

- مرسوم تنفيذي رقم 16–227 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمتوسطة
- مرسوم تنفيذي رقم 17–162 مؤرخ في 18 شعبان عام 1438 الموافق 15 مايو سنة 2017، يحدد القانون الأساسي النموذجي للثانوية.

ونذكر أن هذه المراسيم التنفيذية تستند على عدة قوانين نذكر منها ما يتعلق بالجانب الهياكل المدرسية:

- الأمر رقم 68–9 المؤرخ في 23 شوال عام 1387 الموافق 23 يناير سنة 1968 والمتعلق بالبناءات المدرسية .
- المرسوم رقم 76–71 المؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أفريل 1976 والمتضمن تسيير المدرسة الأساسية المعدل.
- المرسوم الرئاسي رقم 14–01 المؤرخ في 3 ربيع الأول عام 1435 الموافق 5 يناير 2014 الذي يحدد كيفية تسمية المؤسسات والأماكن والمباني العمومية أو إعادة تسميتها.
- القانون رقم 13–05 المؤرخ في 14 رمضان عام 1434 الموافق 23 يوليو سنة 2013 والمتعلق بتنظيم الأنشطة البدنية والرياضية وتطويرها.
- المرسوم التنفيذي رقم 10–03 المؤرخ في 18 محرم عام 1431 الموافق 4 يناير سنة 2010 الذي يحدد شروط الدخول إلى المؤسسات التربية والتعليم واستعمالها وحمايتها.
- المرسوم التنفيذي رقم 01–232 المؤرخ في 19 جمادى الأولى عام 1422 الموافق 9 غشت سنة 2001 والمتضمن إلحاق تسيير الاعتمادات المخصصة بعنوان نفقات مستخدمي مؤسسات التعليم الأساسي ومؤسسات التعليم الثانوي والتقني بالمصالح اللامركزية للتربية.

وسنبحث في هذه القوانين عن المنشآت والبنايات التي لها صلة بالهوية الوطنية: المتحف، المسجد، سارية العلم، جداريات وصور، لافتات، مجسمات. تخص رموز الهوية.

4/ أداة جمع البيانات:

استخدمنا في دراستنا هذه تحليل المحتوى بوصفه أداة لجمع البيانات، وقبل أن نورد تعاريف لهذه الأداة نشير أن هناك اختلافا حول اعتبار تحليل المحتوى منهجا مستقلا أو أداة جمع بيانات أو يمكن اعتباره أسلوبا فنيا(تقنية)، وهذه تعريفات تمثل كل رأي:

– تعرف دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية تحليل المحتوى على أنه أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا (طعيمة، 2007، ص71). ويرى المختصون المتبنون لهذا الرأي أن تحليل المحتوى يلازم الباحث منذ أن كان بحثه فكرة وطيلة الخطوات التي يجري منها بحثه(تحديد الإشكالية، تصميم البحث، فرض الفروض، اختيار العينة، تطبيق الأدوات، تحليل البيانات كميا وكيفيا ...) بينما نجد الاستبيان مثلا يقتصر على تعامل الباحث معه على المرحلة التي يعدها فيها ويطبقها على أفرادها.

. ويعتبر بيرلسون تحليل المحتوى أسلوبا فنيا (تقنية) وليس منهجا. فالمنهج أوسع من ذلك، ويكفي تحليل المحتوى أن يبرز لنا خصائص المادة موضوع التحليل سواء من الجانب الكمي أو الكيفي ولكنه لا يستطيع أن ينهض منفردا لبحث كامل، فلا بد من الاستعانة بمجموعة أخرى من الإجراءات التي تنتمي لمناهج البحث العلمي (طعيمة، 2008، ص114) ويتبنى رشدي أحمد طعيمة هذا الرأي بعد عرض لكل ما أثير حول الموضوع واصفا تحليل المحتوى أنه ليس منهجا علميا قائما بذاته، وإنما هو أداة لها في كل منهج علمي موقع. (طعيمة، 2008، ص114)

وبعد هذه الإشارة للنقاش حول هذه النقطة، فإننا نتبنى الرأي القائل أن تحليل المحتوى هو أسلوب فني أي تقنية بحث.

وتعرف نادية سالم تحليل المضمون أنه أداة منهجية للدراسة الكمية وأداة للاتصال، وأداة لاختبار فروض معينة عن مادة الاتصال، وأداة للتنبؤ(طعيمة، 2008، ص71)، كما يعرف على أنه تقنية غير مباشرة للتقصي العلمي، تطبق على المواد المكتوبة، المسموعة أو المرئية، والتي تصدر عن الأفراد أو الجماعات أو تتناولهم حيث يكون المحتوى غير رقمي، ويسمح بالقيام بحساب كيفي أو كمي بهدف التفسير والفهم والمقارنة(بشيري، 2011، ص).

*** قراءة نتائج تحليل المحتوى:**

نهدف من خلال هذه تطبيق هذه الأداة إلى التعرف على الطريقة التي قدمت بها عناصر الهوية من تاريخ ولغة ودين في كتب العينة، وبإضافة نتائج دراسة هذه الفرضية إلى الفرضيتين الباقيتين من هذه البحث سنتعرف على جواب لمشكلة البحث وهي وجود تضارب بين الغايات المعلنة للإصلاحات والغايات التي تؤدي إليها فعليا المناهج المقدمة للتلميذ، فالهدف إذن من هذه الأداة هو التعرف على الكيفية التي تقدم بها الهوية في كتب العينة.

لكن تواجهنا مشكلة هي كيفية تنسيب النتائج، فإذا تحصلنا على تكرار مؤشر ما في كتاب من الكتب فليس لدينا العدد الخام الذي يمثل مئة بالمئة، ومن ثم فسنكتفي بقراءة كيفية لنتائج البحث.

*** مراحل تطبيق تحليل المحتوى:**

نعرض في ما يلي خطوات تحليل المحتوى حسب ناجي طعيمة (طعيمة، 2008، ص138):

1- صياغة الأهداف وأسئلتها: فعند بعض الباحثين يعتبر تحليل المحتوى مجرد أداة ووسيلة لتحقيق أهداف الدراسة، لذا فهو يرتبط بأهداف الدراسة الأسئلة التي حاولت الإجابة عليها للوفاء بالاحتياجات البحثية للدراسة.

2- اختيار عينة كتب الدراسة التي يتناولها التحليل ممثلة للمجتمع الأصلي.

3- تحديد وحدات التحليل الفرعية وعمل قوائم التحليل:

4- فحص المضمون: يتم هذا على ضوء قوائم التحليل المحددة في الخطوة السابقة.

5- تحويل الاستجابات الكيفية إلى صورة كمية لتسهيل معالجة البيانات إحصائيا.
6- حساب الصدق وثبات التحليل باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تتم معالجة البيانات التي تم تحويلها من صورة كيفية إلى صورة كمية.
7- تفسير النتائج : ويتم هذا التفسير على ضوء فرضيات الدراسة بشكل يساعد على الإجابة على تساؤلات الدراسة.

*** تفكيك متغير الهوية إلى فئات تحليل:**

وقمنا بتفكيك مفهوم الهوية إلى الأبعاد الخمسة التي ركز عليها الدستور والقانون التوجيهي 04-08 المتضمن غايات التربية التي تنشدها الإصلاحات التي باشرتها وزارة التربية الوطنية ابتداءً من 2003. هذه الأبعاد هي: الإسلام، اللغة العربية، التاريخ، والوعي الفردي الجماعي بالهوية. وستشكل هذه الأبعاد الأربعة فئات التحليل التي سنعتمدها في بناء استمارة تحليل المحتوى.

- **فئة الوعي الجماعي والفردي:**

يطرح دنيس كوش مفهوم المركزية الاثنية كشرط من شروط بقاء جماعة ما، فبعد أن تحدث عن انزلاق هذا المفهوم إلى التعبير العامي حيث أصبحت مرادفا للعنصرية، يتبنى مقولة بيار جان سيمون حول مفهوم الاثنية المركزية في علم الاجتماع:

«يجب اعتبار المركزية الاثنية اعتبارا يرى فيها ظاهرة اعتيادية تماما تكوِّن في الواقع كل جماعة إثنية، كما تؤمن وظيفة إيجابية في حفظ وجودها ذاته، مكوِّنة ما يشبه آلية دفاع من داخل المجموعة تجاه الخارج، بهذا المعنى تكون درجة معينة من المركزية الإثنية ضرورية لبقاء كل جماعة إثنية، إذ يبدو أنها تتعرض إلى التفكك والانتقاء إذا فقدت **الشعور الواسع الاشتراك بين الأفراد الذين يكونونها بالتميز والتفوق**، على الأقل في ما يخص بعض جوانب **لغتها وطرائق عيشها وشعورها وتفكيرها وقيمها ودينها**، إن فقدان أي مركزية إثنية يفضي إلى الاستيعاب عبر تبني اللغة والثقافة والقيم التي لجماعة أخرى تُعتبر أرقى» (كوش، 2007، ص204) فكل ثقافة إذن في احتكاك مع ثقافات أخرى تكون مهددة

باستيعابها –أي ذوبانها– في الثقافات الأخرى إذا لم تحافظ على هذا الشعور بالتميز والتفوق على الأقل في بعض العناصر الثقافية الخاصة بها. وعليه فسنعتبر **الشعور بالتميز والشعور بالتفوق مؤشرين** لبعد المركزية الإثنية، ولكن سنضمِّن هذه الفئة في كل من الفئات السابقة، أي سنبحث عن الشعور بالتميز والتفوق في بقية الفئات، فنبحث عن: الشعور بالتميز والتفوق بالنسبة للدين، الشعور بالتميز والتفوق بالنسبة للغة العربية، الشعور بالتميز والتفوق بالنسبة للتاريخ.

- **فئة الدين:**

وتتقسم هذه الفئة إلى ثلاث فئات فرعية، حيث تتقسم كل فئة إلى فئات فرعية أخرى كما يلي:

– **الفئة الفرعية: العقيدة:** سنهتم بالعقيدة من حيث كونها دافعا و موجها للسلوك وذلك بدراسة التصور الإسلامي «إن التصور هو الأساس الذي يقوم عليه البناء في كل عقيدة أو بناء عقدي، وهذا التصور يعكس نظرة العقيدة أو المذهب للوجود كما يعكس النظرة العامة للحياة والإنسان والكون والمصير وتسمى هذه المكونات في الفلسفة بالأسئلة الكلية». (عبد الله وجمال الدين، 2007، ص17). «وتعتبر العقيدة في الإسلام جوهره فعقيدة التوحيد هي الأساس النظري لكل أبحاث ونشاطات الإنسان في التاريخ الإسلامي أنها بمثابة المنطلق والمعلم الذي يرسم حدود الفكر والسلوك ويمد الإنسان بمنهج حياة...فهي القاعدة الفكرية التي تنطلق منها وترجع إليها وتنضبط بها كل أفكار وأحكام وقيم وموازين الإنسان» (بوالشعير، 2014، ص174)، ولما كانت هذه هي العلاقة بين العقيدة ونشاطات وسلوكياته المسلم والتي ثبتت في النصوص وفي التاريخ الحضاري الإسلامي **فإننا نجد هذه العلاقة بينة وجلية في مختلف النشاطات المعرفية**، يقول عبد الحميد النجار: «وعلى هذا النحو من وحدة المعرفة بنيت العلوم الإسلامية كلها، فبدت على سعتها وثرائها وتنوعها وحدة متآلفة يظاهر بعضها بعضا، ويفضي بعضها إلى بعض، ما كان ناشئا بالخصوصية الإسلامية وما كان مقتبسا من التراث الإنساني، ويستوي في ذلك ما كانت طبيعته سمعية، وما كان

حسيا أو عقليا، وما تم ذلك إلا بتكون الذهنية الإسلامية على مبدأ التوحيد المعرفي المتأتي من التوحيد الإيماني الذي سلك قدرات الإنسان المعرفية في خط واحد، وهو ما جعلها تتجه إلى الله الواحد في كل ما تروم من الحقيقة» (بوالشعير، 2014، ص248)

ويبين عبد الله محمد الأمين النعيم و جمال عبد العزيز الشريف أن التصور الإسلامي ينبني على الأسس التالية (عبد الله وجمال الدين، 2007، ص17):

- وحدانية الخالق ووحدة المخلوق: **فالتوحيد** هو محور التصور الإسلامي والإيمان بالله هو أهم عامل في توجيه سلوك المسلم، والمسلم يؤمن بالله خالق هذا الوجود ومدبره ويعرف أنه متصف بالكمال وإطلاق الإرادة والتصرف كما جاء في القرآن الكريم: « ألا له الخلق والأمر» (سورة الأعراف، الآية 54)، ويترتب على وحدانية الخلق وحدة الخلق فالكون نظام واحد متكامل من صنعة خالق واحد **والنظام الكوني يتكون من قوانين الطبيعة التي ليست إلا سَنن الله السارية في خلق الله المادي أو النفسي أو الاجتماعي أو الأخلاقي.**
- وحدة الحقيقة ووحدة المعرفة: أودع الله في العقل قوة مدركة للمعاني وللأسباب، كما أنزل الله وحيه على رسله، **ليتكامل العقل والوحي** في فهم الغايات والأسباب وعلاقاتهما في هذا الوجود كما فطره الله وسخره، ويقوم **الوجود على عالمين** وهما:

عالــم الغيــب: ومصدر المعرفة فيه هو الوحي، ومجال العقل فيه محدود.

عالم الشهادة: وهو الكون ويمكن فهمه عبر العقل، إلا أن العقل يجب عليه أن يستعين بالوحي لفهم كليات الكون على حقيقتها التي يعلمها الله ثم يقوم العقل بتوجيه مدركات الحواس وإضفاء المعنى عليها، وإذا لم يستعن العقل بالوحي فسيؤول حتما إلى العلمانية، لأنه سيحيد عن **الغائية** التي جعلها الخالق لهذا الكون، هذا الأخير هو مخلوق لله، من أجل غاية، وسخره الله لهذا الإنسان ليعينه على تحقيق العبودية لله، و**وظيفة** الإنسان هي عمارة الكون وعبادة الله، فأن تخلى الإنسان على هذه الغائية فستكون النتيجة هي الإفساد بدل الإصلاح والإعمار.

ويعرف الفاروقي **التوحيد بأنه:** «**المبدأ الذي يمنح الحضارة الإسلامية هويتها ويربط جميع مكوناتها معا ليجعل منها كيانا عضويا متكاملا نسميه حضارة** (...) وهو يطبع تلك العناصر بطابعه الخاص، ثم يعيد تكوينها بشكل يتناسق مع العناصر الأخرى ويدعمها... لذلك اتخذوا التوحيد عنوانا لأهم أبحاثهم وأدخلوا جميع الموضوعات الأخرى تحت لوائه، وقد عدوا التوحيد أهم المبادئ الأساس التي تضم أو تحكم جميع المبادئ الأخرى» **(**بوالشعير، 2014، ص150**)**. وبحسب عرفان عبد الحميد فتاح فإننا مع إقرارانا بسَنن الطبيعة وأن الطبيعة تسيرها قوانين سببية محكمة وضابطة لظواهرها، فإن الإسلام والإيمان والقرآن جميعا يؤكدون أن هده **القوانين الطبيعية ليست من لوازم الطبيعة** بل إن الله هو الذي طبع فيها هذه السنن وأجراها على نظام مقدر وموزون ، وأن العالم ليس كما تصوره المذاهب المادية: آلة تعمل وفقا لمفهوم العلة المادية **(**بوالشعير، 2014، ص156**)** **فالعلوم لا تنفك عن التوحيد** والمسلم يبحث عن أنظمة القوانين الطبيعية والنفسية والاجتماعية، وهو يعرف بواسطة التوحيد أن الله هو خالقها وأنه خلقها لغاية محددة، **وهو ما يجعل المسلم يمتلك تصورا أوضح للحياة والكون.**

وعليه فقد قسمنا هذه الفئة الفرعية إلى فئات فرعية ثانوية ثم إلى وحدات تحليل كالأتي:

الفئة الفرعية			وحدات التحليل
العقيدة	التوحيد	التوحيد	الله واحد لا شريك له.
			الله خالق الكون.
			الله يدبر شؤون الكون.
			الله مطلق الإرادة والتصرف،
		علاقة التوحيد بالعلم	تعريف العلم
			تصنيف العلوم
			قوانين الطبيعة هي سنن الله السارية في خلق الله: المادي، النفسي، الاجتماعي، الأخلاقي.
			فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية.
	أقسام الوجود	تقسيم الكون: غيب وشهادة	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة.
		عالم الغيب	أركان الايمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره.
			بداية الخلق.
			يوم القيامة.
			مصير الموت.
			وجود الجن.
			الوحي من مصادر المعرفة.
		عالم الشهادة	الكون من مصادر المعرفة.
	العلاقة بين أقسام الوجود	العلاقة بينهما	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من التفكر والبحث في الكون
			يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا.
			ارتباط العلم بالعمل.
		وظيفة الإنسان	عبادة الله.
			تعمير الكون.
		الغاية من الكون	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته: العبادة والتعمير

جدول رقم 19: يوضح الفئات الفرعية للعقيدة

وسنعتمد على وحدة التحليل "الموضوع" فالعبارات المدونة في الجدول هي مواضيع نبحث عنها في محتوى كتب العينة سواءًكانت بصيغة ظاهرة أو مضمرة.

– **الفئة الفرعية: الأفعال:** يقول وهبة الزحيلي «الفقه هو الجانب العملي من الشريعة، والشريعة هي كل ما شرع الله لعباده من الأحكام، سواءً بالقرآن، أم بالسنة، وسواءً ما تعلق منها بكيفية الاعتقاد، ويختص بها علم الكلام أو علم التوحيد، أو بكيفية العمل ويختص بها علم الفقه» (الزحيلي، 1984، ص18) ويضيف أن الأحكام العملية أي الفقه (وهي التي تتعلق بما يقوم به المكلف من أقوال وأفعال وتصرفات وعقود) تشمل نوعين:

الأول: أحكام العبادات: من طهارة وصلاة وحج وزكاة وصيام ونذر ويمين ونحو ذلك مما يندرج في تنظيم علاقات الناس بربهم.

الثاني: أحكام المعاملات: ما يقصد بها تنظيم علاقات الناس بعضهم ببعض وتنقسم إلى أحكام تتعلق بتنظيم علاقة الزوجين والأقارب بعضهم ببعض وتسمى بالتعبير الحديث **؛الأحوال الشخصية، وأحوال مدنية** تتعلق بتنظيم علاقات الأفراد المالية وحفظ حق المستحق، و**أحكام جنائية** تتعلق بما يصدر من المكلف من جرائم وما يستحقه عليها من عقوبات وكذلك **أحكام المرافعات أو الإجراءات المدنية أو الجنائية** ويقصد بها تنظيم الإجراءات لإقامة العدالة بين الناس، وأيضا **الأحكام الدستورية** وهي التي يقصد بها تحديد علاقة الحاكم بالمحكوم، وتقرير ما للأفراد والجماعات من حقوق وما عليهم من واجبات، وكذلك **الأحكام الدولية** ويقصد بها تحديد نوع العلاقة والتعاون والاحترام المتبادل بين الدول، وأيضا **الأحكام الاقتصادية والمالية** ويقصد بها بها تنظيم العلاقات المالية بين الأغنياء والفقراء وبين الدولة والأفراد. وأخيرا **الأخلاق والآداب** وهي التي تحد من جموح الإنسان وتشيع أجواء الفضيلة والتعاون والتراحم بين الناس (الزحيلي، 1984، ص20)

وعليه فقد قسمنا هذه الفئة الفرعية إلى فئات فرعية ثانوية ثم إلى وحدات تحليل كالأتي:

الفئة الفرعية			وحدات التحليل
الأفعال	العبـــــادات		الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج، الشهادة.
	المعاملات	الأحوال الشخصية	الأحوال الشخصية
		الأحوال المدنية	الأحوال المدنية
		الأحكام الجنائية	الأحكام الجنائية
		الأحكام الدستورية	الأحكام الدستورية
		الأحكام الدولية	الأحكام الدولية
		الأحكام الاقتصادية والمالية	الأحكام الاقتصادية والمالية
		الأخلاق والآداب	الأخلاق والآداب

جدول رقم 20: يوضح الفئات الفرعية للأفعال

- الفئة الفرعية: المؤسسات:

سنعتمد في دراستنا على مؤسستين وهي: المسجد والزاوية.

- المسجد: يعتبر المسجد أهم مؤسسة في الإسلام، يقول حسين مؤنس أن المسجد هو مركز ترابط الجماعة الإسلامية وهيكلها المادي الملموس فلا تكتمل إلا بمسجد يربط بين أفرادها بعضهم ببعض، وأنها كانت تضم مؤسسات أخرى كالمدرسة والمستشفى وسبيل ماء وضريح، كما كان مقرا للقضاء وعلى هذا فالمسجد ضرورة دينية وضرورة سياسية وضرورة اجتماعية بالنسبة لكل مسلم على حدة وبالنسبة لجماعة المسلمين (حسن مؤنس، 1982، ص-ص:29-31) والمجتمع الجزائري على غرار المجتمعات الإسلامية اهتم بهذه المؤسسة كما يصف أبو القاسم سعد الله «والعناية بالمساجد كانت ظاهرة بارزة في المجتمع الجزائري المسلم، فلا تكاد تجد قرية أو حيا في المدينة بدون

مسجد، فقد كان المسجد هو ملتقى العباد ومجمع الأعيان، ومنشط الحياة العلمية والاجتماعية، وهو قلب القرية في الريف وروح الحي في المدينة إذ حوله كانت تنتشر المساكن والأسواق والكتاتيب، وكان المسجد أيضا هو الرابطة بين أهل القري والمدينة أو الحي لأنهم يشتركون جميعا في بنائه كما يشتركون في أداء الوظائف فيه» (سعد الله، الجزء الأول، 1998، ص246) .

- الزاوية: سنتناول الزاوية كمؤسسة اجتماعية عملت على الحفاظ على الثقافة والهوية الجزائرية، وباعتبارها مؤسسة مازالت قائمة إلى اليوم وإن بتأثير أقل أهمية. وقد جهد الفرنسيون في بداية الاحتلال على تقويضها مثل بقية المؤسسات الاجتماعية وهو ما جعل الزاوية تمر بعدة تغيرات نتناولها في فصل قادم ، ولكن تبقى الزاوية كمؤسسة لها تاريخها في الثقافة الجزائرية وهي موجودة لحد الآن، وفي تقرير للاحتلال سنة 1840: «في كل قبيلة أماكن مخصصة للتعليم وتكوين الطلبة، مبنية دائما تقريبا قرب زاوية أحد المرابطين الذي اشتهر بورعه وتقواه» (سعد الله، الجزء الثالث، 1998، ص173)، ويذهب لوري بوليو «أن الزاويا توازي المدارس الثانوية في فرنسا في وقته وقال إنها تدرس القرآن والتفسير والفقه والحديث، وأن القضاة المسلمين كانوا يتخرجون منها» (سعد الله، الجزء الثالث، 1998، ص175) كما يعترف الفرنسيون «أن الزاوية عند المسلمين عندئذ تعني المكان الذي تدرس فيه اللغة العربية والقراءة والكتابة ويحفظ فيها القرآن ويتعلم فيها التاريخ والجغرافيا والفقه والفلسفة والتوحيد، وإلى جانب كونها **مدرسة** فهي **مأوى وملجأ ومستوصف** وهي **ضريح المرابط أو شيخ الطريقة ودار الضياف ومجمع الإخوان**» (سعد الله، الجزء الرابع، 1998، ص27) وإضافة إلى هذه الأدوار التربوية والاجتماعية فقد توصل الاحتلال الفرنسي عبر تحريات المكاتب العربية وقادة النواحي والمحققين الإمبراطوريين والمراسلين الصحفيين إلى أن **الزوايا هي الإطار السياسي التنظيمي للانتفاضات ومقاطعة المدارس الفرنسية وحتى حملات التلقيح وأن هناك امكانية انبعاث هذه التنظيمات المتلاحمة عبر شبكات**

متعددة (حاجي، 2013، ص138) ولهذه الأسباب يقترح الجنرال ديكرو «وضع العراقيل أمام المدارس الإسلامية والزوايا كلما استطعنا إلى ذلك سبيلا (...) وبعبارة أخرى يجب أن يكون هدفنا هو تحطيم الشعب الجزائري ماديا ومعنويا» (فريد حاجي، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر، 2013، ص139) وإن ذكر أبو القاسم سعد الله استثناءَ منطقة ميزاب من انتشار الزوايا (سعد الله، الجزء الرابع، 1998، ص41) إلا أن هذا لا يؤثر على كون الزاوية مؤسسة اجتماعية في المجتمع الجزائري تلبي حاجات الأفراد التربوية والدينية والسياسية والاجتماعية وهي لا تزال موجودة إلى يومنا هذا مع انحسار في أدوارها.

وعليه فستكون فئات ووحدات التحليل كالآتي:

الفئة الفرعية		وحدات التحليل
المؤسسات	الزاوية	وظيفة التعليم
		وظيفة اجتماعية
		وظيفة سياسية
	المسجد	وظيفة التعليم
		وظيفة اجتماعية
		وظيفة سياسية

جدول رقم 21: يوضح الفئات الفرعية للمؤسسات

يلخص الجدول التالي هذه الفئات والوحدات والتي سنعتمدها في تحليل كتب التربية الإسلامية في العينة المذكورة:

الفئة	الفئة الفرعية			وحدات التحليل	نوعه وحدة التحليل
الدين	العقيدة	التوحيد	التوحيد	الله واحد لا شريك له.	الموضوع
				الله خالق الكون،	الموضوع
				الله يدبر شؤون الكون،	الموضوع
				الله مطلق الإرادة والتصرف،	الموضوع
			علاقة التوحيد بالعلم	تعريف العلم	الموضوع
				تصنيف العلوم	الموضوع
				قوانين الطبيعة هي سنن الله السارية في خلق الله : المادي، النفسي، الاجتماعي، الأخلاقي	الموضوع
				فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية	الموضوع
		أقسام الوجود	تقسيم الكون: غيب وشهادة	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة	الموضوع
			عالم الغيب	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره	الموضوع
				بداية الخلق	الموضوع
				يوم القيامة	الموضوع
				مصير الموت	الموضوع
				وجود الجن	الموضوع
				الوحي من مصادر المعرفة	الموضوع
			عالم الشهادة	الكون من مصادر المعرفة	الموضوع
		العلاقة بين أقسام الوجود	العلاقة بينهما	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من التفكر والبحث في الكون	الموضوع
				يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا	الموضوع
				ارتباط العلم بالعمل	الموضوع
			وظيفة الإنسان	عبادة الله	الموضوع
				تعمير الكون	الموضوع
			الغاية من الكون	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته: العبادة والتعمير	الموضوع
	المؤسسات	الزاوية	وظيفة التعليم	وظيفة التعليم	الموضوع
			وظيفة اجتماعية	وظيفة اجتماعية	الموضوع
			وظيفة سياسية	وظيفة سياسية	الموضوع
		المسجد	وظيفة التعليم	وظيفة التعليم	الموضوع
			وظيفة اجتماعية	وظيفة اجتماعية	الموضوع
			وظيفة سياسية	وظيفة سياسية	الموضوع
	الأفعال	العبـادات		الصلاة، الزكاة، الصوم، الحج، الشهادة	الموضوع
		المعاملات	الأحوال الشخصية	الأحوال الشخصية	الموضوع
			الأحوال المدنية	الأحوال المدنية	الموضوع
			الأحكام الجنائية	الأحكام الجنائية	الموضوع
			الأحكام الدستورية	الأحكام الدستورية	الموضوع
			الأحكام الدولية	الأحكام الدولية	الموضوع
			الأحكام الاقتصادية والمالية	الأحكام الاقتصادية والمالية	الموضوع
			الأخلاق والآداب	الأخلاق والآداب	الموضوع
	الاثنية المركزية	الشعور بالتمـيز		الإسلام يختلف عن بقية الأديان،	الموضوع
		الشعور بالتفوق		الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة	الموضوع

جدول رقم 22: الفئات والوحدات المعتمدة في تحليل كتب التربية الإسلامية

راجع الملحق (1).

• **فئة العروبة:** ينص الدستور على أنها من مكونات الهوية **ولهذا سندرسها من خلال دراسة اللغة العربية** ، فاللغة ترتبط ارتباطا وثيقا بالانتماء لجماعة ما.

يـُعرِّف كلير كرامش اللغة بأنها: «نسق من العلامات signs نعده ذا قيمة ثقافية لأن المتحدثين يعبرون عن هويتهم وهوية الآخرين من خلال استخدامهم لها، فهم يرون أن استخدامهم للغتهم رمز لهويتهم الاجتماعية، ومنع استخدامها رفض لهويتهم الاجتماعية وثقافتهم» (كلير كرامش، 2010، ص16) وهذا التعريف يتضمن مكانة اللغة كعنصر ثقافي من الثقافة والهوية ويتضمن كذلك وعي أفراد الجماعات بها كعنصر للتماهي أو التمايز عن بقية الجماعات.

ويتناول كرامش البعد التاريخي للثقافة معتبرا إن الاتجاهات الثقافية التي يمكن عدها في لحظة مَّا قد تكونت ورسخت مع الزمن في وجدان أعضاء الجماعة الاجتماعية الذين سمعوها ومارسوها في البداية وأورثوها لأجيال تالية من خلال **الحديث أو الكتابة عنها**، ويتفق الأعضاء على الطريقة التي يتذكر بها هذا المجتمع ماضيه ويحول بها انتباهه صوب الحاضر ويستشرف بها أيضا المستقبل، فتقدم الجماعة الاجتماعية نفسها والآخرين من خلال ما تنتجه عبر الزمن من تقانة وآثار وثقافة شعبية وهو ما يؤكد هويتها التاريخية، وعليه فتعمل الآليات المؤسساتية (المتاحف والمدارس والمكتبات العامة..) والتي تعبر جزءا من الثقافة أيضا على أعادة إنتاج هذه الثقافة المادية والمحافظة عليها، ويضرب كرامشي مثالا عن برج إيفل ولوحة الموناليزا فهما عملان فنيان ماديان ولكن الذي أبقى عليهما إلى الآن ومنحهما الشهرة هو هو عمل الفنانين وجامعي اللوحات الفنية والشعراء وكتاب الرواية والمرشدون السياحيون وشركات السياحة **فاللغة إذن تلعب الدور الأهم في تخليد ثقافة المجتمع بالأخص في شكلها المكتوب** (كلير كرامش، 2010، ص22)

ويضيف أيضا بعدا آخر يصفه بالجوهري يسميه: الخيال أو التصور ويضيف أن مجتمعات اللغة لا تتمايز بما تنتجه من أعمال فنية وصناعية فحسب، بل تتمايز أيضا **بالأحلام المشتركة وبما تحققه وما لم تحققه من تصوراتها حول الحاضر والمستقبل**، هذه

التصورات التي تنقلها اللغة التي تعمل على صياغة الواقع الثقافي لتلك المجتمعات وتعكسه وتصبح رمزا له (كلير كرامش، 2010، ص22).

وعليه فستكون فئات ووحدات التحليل للغة العربية كالآتي:

<table dir="rtl">
<tr><th></th><th>فئة التحليل</th><th>الفئة الفرعية</th><th></th><th>فئات التحليل الفرعية</th><th>نوع وحدة التسجيل</th></tr>
<tr><td rowspan="21">العروبة</td><td rowspan="21">اللغة العربية</td><td rowspan="17">المكون التاريخي</td><td rowspan="7">الشكل</td><td>شعر</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>مقامات</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>قصص</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>السيرة</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>الخطبة</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>الترجمة</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td>الأمثال والحكم</td><td>الموضوع</td></tr>
<tr><td rowspan="3">مصدر النص</td><td>من الحضارة العربية الإسلامية</td><td>الكلمة</td></tr>
<tr><td>من غير الحضارة العربية الإسلامية</td><td>الكلمة</td></tr>
<tr><td>غير مذكور</td><td>الكلمة</td></tr>
<tr><td rowspan="7">المضمون</td><td>أحداث تاريخية للأمة</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>شخصيات أدبية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>شخصيات علمية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>انجازات علمية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>انجازات أدبية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>معالم تاريخية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td>مدن تاريخية</td><td>موضوع، صورة</td></tr>
<tr><td rowspan="2">مكون المستقبل</td><td rowspan="2">الأحلام المشتركة</td><td>تصورات الأمة عن الحاضر</td><td>موضوع</td></tr>
<tr><td>تصورات الأمة عن المستقبل</td><td>موضوع</td></tr>
<tr><td rowspan="2">الاثنية المركزية</td><td>الشعور بالتميز</td><td>اللغة العربية تختلف عن غيرها</td><td>موضوع</td></tr>
<tr><td>الشعور بالتفوق</td><td>اللغة العربية أغنى اللغات</td><td>موضوع</td></tr>
</table>

جدول رقم 23: يوضح الفئات الفرعية العروبة

راجع الملحق (2).

- **فئة التاريخ:**

جاء في القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04-08 أن من بين غايات المدرسة الجزائرية: «ترسيخ قيم ثورة أول نوفمبر 1954 ومبادئها النبيلة لدى الأجيال الصاعدة والمساهمة من خلال التاريخ الوطني في تخليد صورة الأمة الجزائرية بتقوية تعلق هذه الأجيال بالقيم التي يجسدها تراث بلادنا التاريخي والجغرافي والديني والثقافي» ومن خلال هذا النص يتبين لنا حرص المدرسة على جعل التاريخ رافدا مهما لتخليد صورة الأمة الجزائرية لدى الأجيال الصاعدة وهو ما يحيلنا إلى مفهوم الذاكرة الاجتماعية حيث تناولها هالبواكس بأنها « حقيقة اجتماعية تتبني ويحافظ عليها من قبل المجموعات الاجتماعية التي احتك بها الفرد وأصبح واحدا منها خلال حياته... وإن مادة الموضوع أو الموقع الحسي الذي يعتبر مهما، يمنح معنى رمزيا من قبل مجموعة ما ويكون عمليا للذاكرة الجماعية للمجموعة». (جون سكوت، 2012، ص-ص:297-298) وقد ربط هالبواكس بين الفرد والمجتمع في موضوع الذاكرة حيث «اعتبر أن الإطار الاجتماعي وما يحتويه من مكونات ثقافية يعمل على بناء نسق جمعي يجعل الخبرات الفردية قابلة للتذكر وللتفسير، و... كشف كيف أن الأفراد في تجديدهم الماضي يجعلون أحداثه ذات طابع مرجعي، بحيث لا تعود متمركزة داخل الفرد، بل تصبح ملكا عاما يملك زمانه ومكانه ضمن المنظومة الاجتماعية والثقافية، وهنا تتجلى بوضوح وظيفة الذاكرة الجمعية حسب هالبواش في تأسيس "هوية" المجتمع وضمان سيرورته» (عبد الغني، 2017، ص92) ويضيف عبد الغني أن «الذاكرة الفردية لا تتشكل خارج الذاكرة الجمعية للجماعة فالظروف الاجتماعية والثقافية للحاضر تقود عملية تعبئة واستدعاء الذاكرة وهي لا تقوم بعملها إلا ضمن وسط طبيعي واجتماعي منظم ومتناسق تعرف في كل لحظة شكله العام واتجاهات الكبرى. تتكون الأطر الاجتماعية للذاكرة من هذا الوسط الذي ينشّط وينظم الذاكرة ويسمح بدقة متزايدة بتحديد **المواقف المرجعية في الزمان والمكان ويبني التعريفات التاريخية والجغرافية ويعيد انتاج تراجم وسير**

الشخصيات بل والمواقف السياسية وكل معطيات الخبرة العامة» (عبد الغني، 2017، ص92)

ولهذا ستكون فئات ووحدات التحليل كالآتي:

فئة التحليل	الفئات الفرعية		فئات التحليل الفرعية	نوع وحدة التحليل
التاريخ	**الذاكرة الجماعية**	**تراجم وسير شخصيات تاريخية**	**ببليوغرافيا شخصيات تاريخية: مولده وفاته، بعض مراحل حياته**	**موضوع**
			عبارات تقدير في تناول شخصيات تاريخية	**موضوع**
		انجازات تاريخية	**انجازات علمية**	**موضوع**
			انجازات ثقافية	**موضوع**
			انجازات أدبية	**موضوع**
		معالم تاريخية مادية	**قصص مدن تاريخية**	**موضوع**
			قصص معالم تاريخية	**موضوع**
		الإثنية المركزية	**الشعور بالتميز**	**موضوع**
			الشعور بالتفوق	**موضوع**

جدول رقم 24: يوضح الفئات الفرعية للتاريخ

راجع الملحق (3).

*** تفكيك متغير المناهج المدرسية:**

سنخص دراسة الكتب المدرسية في دراستنا للمناهج، وسنقسم الكتاب المدرسي إلى فئات بحسب فهرس الموضوعات الموجود في الكتاب، فكل محور من محاور الكتاب نعتبره فئة تحليل، وكل درس نعتبره وحدة تحليل، وفي تحليلنا لكتب التربية الإسلامية سنتناول فئة التحليل حسب شكل التناول (مفصل، موجز)، ومستوى التناول (صريح ضمني)

فئة : المحور الأول				**فئة : المحور الثاني**				**فئة : المحور الثالث**			
شكل التناول		**مستوى التناول**		**شكل التناول**		**مستوى التناول**		**شكل التناول**		**مستوى التناول**	
مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني

جدول رقم 25: يوضح الفئات الفرعية للكتاب المدرسي

وسنوضح في ما يلي شكل التناول ومستوى التناول:

شكل التناول : يكون التعبير عن الموضوع بلفظ صريح، أو بشكل ضمني

مستوى التناول: وتنتمي هذه الفئة إلى فئة الشدة حسب تصنيف بيرلسون، إلى "قوة أو درجة الإثارة التي توحي بها مادة الاتصال" (طعيمة، 2008، ص298) وقد اختلف الباحثون في أساليب قياسهم للشدة فالبعض يرون أن تكرار أو تردد معين أو مجموعة رموز يمكن أن يكون مقياسا جيدا للشدة، وقد لجأ البعض إلى إجراء تصميمات منهجية لقياس الشدة (طعيمة، 2008، ص299). وسنعتبر شدة التناول كما يلي:

مستوى التناول المفصل	- تناول الموضوع في فقرة مكونة من أكثر من خمسة أسطر، وسواءً كانت فقرة واحدة أو أكثر من خمسة أسطر متفرقة في وحدة التحليل الدرس - تناول الموضوع في صورة وفقرة شارحة لها "مهما كان حجم الفقرة صغيرا أو كبيرا. - بالنسبة للشخصيات: ذكر عنصرين على الأقل من العناصر التالية: السيرة الذاتية، صورة، انجازات، عبارات التقدير
مستوى التناول الموجز	- تناول الموضوع في صورة فقط بعنوان واضح يشير إلى الموضوع - فقرة أقل من خمسة أسطر فقط. - بالنسبة للشخصيات: الاقتصار على ذكر أحد هذه العناصر: السيرة الذاتية، صورة بعنوان يشير إلى الشخصية (وإن وجدت صورة بدون اسم الشخصية الموجودة فيها فلا تحتسب)، انجازات، عبارات التقدير.

جدول رقم 26: يوضح معايير مستوى التناول

*** وحدة التسجيل:**

يذكر بيرلسون أن وحدات التسجيل في تحليل المحتوى هي (طعيمة، 2004، ص-ص:321-323):

- الكلمة: وهي أصغر وحدة تسجيل وقد تكون رمزا أو مصطلحا.

- الموضوع: وهو من أهم وحدات التحليل وقد يكون الموضوع جملة بسيطة أو فكرة تدور حول قضية محددة سياسية كانت أو اجتماعية أو غيرها، ولكن مشكلتها الأساسية أنها تحتاج جهدا عند التحقق من ثبات التحليل.
- الشخصية: وتستخدم الشخصيات كوحدات تحليل عند دراسة القصص والروايات والكتب التاريخية وكتب السيرة الذاتية، لدراسة شخصيات سياسية أو تاريخية أو خيالية.
- المفردة: تسمى أحيانا بالوحدة الطبيعية، وتختلف باختلاف الدراسة الخاضعة للتحليل، و يمكن أن تكون مجلة أو مقالة أو خطبة أو برنامجا إذاعيا أو خطابا أو كلمات تحرير أو صورة.
- مقياس المساحة والزمن: حيث تلجأ بعض الدراسات إلى تقدير المساحة التي يشغلها موضوع التحليل كأن يحسب عدد الأعمدة أو الصفحات أو السطور التي يشغلها الموضوع، أو الزمن الذي يستغرقه موضوع، كأن يحسب الزمن الذي استغرقته كلمة أحد المسؤولين أو البرنامج الذي يقدمه أحد المذيعين.

فعلى الباحث أن يعين وحدة التسجيل ثم يقرأ الموضوع أو الكتاب قراءة متمعنة ثم يرصد مدى تكرار وحدات التسجيل مقدما هذا في شكل جدول توضيحي

وسنستعمل في دراستنا وحدات: الموضوع، والمفردة ممثلة في الصورة

*** تحديد صدق التحليل وقياس الثبات:**

• تحديد صدق التحليل:

يعني صدق التحليل هنا صلاحية فئات تحليل المحتوى لقياس المحتوى المراد قياسه (الزيباري، 2011، ص87) .

ويتحدد صدق التحليل بحسب ناجي طعيمة (طعيمة، 2008، ص134) بالحكم عليه في ضوء معايير التحليل وفي ضوء نواتج هذا التحليل:

1- معايير التحليل ويتحدد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمضمون الذي تم تحليله؟
- هل معايير التصنيف الموضوعة والتي اتبعها الباحث في تحليله للمضمون معرفة إجرائيا والتعريفات المستخدمة صحيحة؟
- هل اتبع الباحث التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحليله للمضمون؟
- هل وحدة التحليل محددة بوضوح؟ وعل أخذ الباحث في اعتباره عند تحليله للمضمون؟

2- نواتج التحليل ويتحدد صدقها من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل نواتج التحليل تمثل تمثيلا حقيقيا المضمون الذي تم تحليله؟
- هل تكرارات ورود النواتج في المضمون صحيحة؟

لكن قد يتبع الباحث في اختباره لصدق التحليل سؤال مجموعة من المحكمين المتخصصين في المادة العلمية المحددة للحكم على صدق التحليل بالإجابة على التساؤلات السابق ة بعد إعطائهم صورة من المادة المحللة ، التصنيف المستخدم،معايير التحليل، وحدة التحليل.

وهذا ما قمنا به فوزعنا استمارات على أربعة أساتذة تحتوي على التصنيف المستخدم، معايير التحليل ووحدات التحليل. انظر الملحق (4)

- **قياس ثبات التحليل:**

ويعني الثبات حدوث توافق أو تطابق بين النتائج المتوصل إليها من قبل أكثر من باحث يستخدم نفس فئات التحليل على نفس المحتوى (الزيباري، 2011، ص87)

و يأخذ ثبات التحليل شكلين(طعيمة، 2008، ص224):

- الاستقرار أو الثبات الداخلي أي إمكانية حصول الباحث نفسه على النتائج نفسها عندما يعيد التحليل.
- معاودة النتائج أو الثبات الخارجي أي إمكانية حصول عدد من الفاحصين إلى نفس النتائج عند معاودتهم تحليل المحتوى.

ولقياس الثبات طرق أكثرها شيوعا الطرق الآتية:

- طريقة إعادة الاختبار (وهي الطريقة الأكثر شيوعا)
- طريقة الصور المتكافئة.
- طريقة التقسيم النصفي.

وتتم طريقة إعادة التحليل بوجهين (طعيمة، 2008، ص225):

- أولهما أن يقوم باحثان بتحليل نفس المادة، حيث يتفقان أولا على أسس وإجراءات التحليل ثم ينفرد كل منهما بتحليل المادة موضوع الدراسة وفي الأخير تقارن نتائج تحليلهما، وتطبق هذه الطريقة على عينة صغيرة من المادة المراد تحليلها.
- ثانيهما أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين، على فترتين متباعدتين، حيث يُستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، فيقوم الباحث بتحليل عينة صغيرة من المادة المراد تحليلها باستخدام أداة البحث التي أعدها، وبعد فترة من الزمن يعيد بنفسه تحليل نفس المادة باستخدام نفس الأداة دون الرجوع إلى التحليل السابق الذي أجراه.

وهناك من حدد المدة بين التحليلين بأسبوعين أو أكثر (الزيباري، 2011، ص87)

وفي نهاية التحليلين في كلتا الطريقتين يقوم الباحث بإجراء عمليات إحصائية لاستخراج معامل الثبات.

ويستخلص طعيمة من المعادلة التي قدمها هولستي لقياس الثبات أنه يمكننا الحصول على معامل الثبات بقسمة عدد الفئات التي يتفق فيها الباحثان أو الباحث نفسه في مرتين، على مجموع الفئات التي أجري عليها البحث في حالة تساوي عدد الفئات التي أجرى عليها الباحثان أو الباحث نفسه التحليل.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{c1;2}{c}$$

حيث: c1;2: عدد الفئات المتفق عليها من طرف الباحثين أو الباحث نفسه

وَ c: عدد الفئات التي أجري عليها التحليل.

وقمنا بإجراء قياس صدق الثبات اعتمادا على الطريقة الثانية فأجرينا تحليلين عينة صغيرة يفصل بينهما 15 يوما، واخترنا كتابين اثنين لكل مادة كتاب من مرحلة الابتدائي وكتاب من مرحلة المتوسط ونحلل منه نفس الدرس في المرتين (اللغة العربية، التاريخ، التربية الإسلامية)، وكانت النتائج كالتالي:

- **مادة التربية الإسلامية**

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	36
الفئات المختلف فيها في التحليلين	2
عدد كل الفئات	38
معامل الثبات	$\frac{36}{38}$ x 100 = 95%

جدول رقم 27: يوضح معامل الثبات لأداة التحليل في مادة التربية الإسلامية

- **مادة اللغة العربية:**

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	21
الفئات المختلف فيها في التحليلين	4
عدد كل الفئات	25
معامل الثبات	$\frac{21}{25}$ x 100 = 84 %

جدول رقم 28: يوضح معامل الثبات لأداة التحليل في مادة اللغة العربية.

- **مادة التاريخ**

الفئات	العدد
الفئات المتفق عليها في التحليلين	7
الفئات المختلف فيها في التحليلين	3
عدد كل الفئات	10
معامل الثبات	$\frac{7}{10}$ x 100= 70%

جدول رقم 29: يوضح معامل الثبات لأداة التحليل في مادة التاريخ

ونحسب متوسط معامل الثبات لكل المواد فيكون معامل الثبات لأداة التحليل التي اعتمدناها يساوي 83% وهذه نسبة مقبولة فبحسب الزيباري فأن الدراسات تشير إلى أن معامل الثبات المقبول يفوق 80%.

5/ حدود الدراسة:

بالنسبة لحدود الموضوع فقد تناولنا موضوع الهوية والثقافة كمحصلتين وموردين لصراعات تتم في المجتمع، وسبب هذا الصراعات هي الصدام الذي جرى بين الحضارتين العربية الإسلامية والحضارة الغربية في فترتي الاستعمار والعولمة بشكلها الحالي، والصراع في هذه الفترة التي جرت فيها الدراسة يتم بين نخب تمثل الهويات العربية الإسلامية والفرانكوفونية والبربرية، للظفر بتوجيه التنشئة الاجتماعية للأجيال القادمة في مؤسسة مهمة من مؤسسات الدولة تكاد تحتكر عملية التربية .

أما بالنسبة لحدود الدراسة الزمانية والمكانية، فهي دراسة قمنا فيها بتحليل وثائق وهي عبارة عن قوانين وعن كتب مدرسية، وتمت الدراسة الميدانية في الفترة مابين أفريل وأكتوبر من سنة 2018.

خلاصــة:

قمنا باستعراض منهج الدراسة في هذا الفصل مبينين أداة البحث ومجتمع البحث وإجراءات المعاينة وكذا حدود الدراسة، لننتقل إلى الفصل القادم حيث نستعرض النتائج.

- مصادر ومراجع الفصل:

1. سورة الأعراف من القرآن الكريم.
2. بشيري زين العابدين(2011)، النص الديني والضبط الاجتماعي دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، المركز الجامعي غرداية.
3. بوالشعير عبد العزيز(2014)، النظام المعرفي في الفكرين الإسلامي والغربي، منتدى المعارف، بيروت.
4. حاجي فريد(2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر 1837-1937، المنطلق السيرورة والمآل، دار الخلدونية، الجزائر.
5. رشدي احمد طعيمة(2008)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه-أسسه-استخداماته، دار الفكر العربي.
6. الزحيلي وهبة(1985)، الفقه الإسلامي وأدلته، الجزء الأول، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدمشق.
7. زرواتي رشيد(2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
8. سعد الله أبو القاسم(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
9. سعد الله أبو القاسم(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الثالث، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
10. سعد الله أبو القاسم(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الرابع، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
11. طاهر حسو الزيباري(2011)، أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان.

12. عبد الله محمد الأمين النعيم وجمال الدين عبد العزيز الشريف(2007)، مصادر المعرفة الإسلامية، الطبعة الثانية، جامعة الجزيرة معهد إسلام المعرفة (إمام)، السودان.
13. عماد عبد الغني(2017)، سوسيولوجيا الهوية –جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
14. القانون التوجيهي 04-08 (2008)، العدد الرابع، الصادر في الجريدة الرسمية.
15. كرامش كلير(2010)، اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث بقطر، الدوحة.
16. كوش دنيس(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، المنظمة العربية للترجمة.
17. المنشور الإطار للدخول المدرسي 2017/2016.
18. المنشور الإطار للدخول المدرسي 2018/2017.
19. مؤنس حسين(1982)، المساجد، عالم المعرفة، الكويت.

الفصـــل التاسع

عرض وتحليل النتائج

- تمهيد:

في هذا الفصل سنستعرض مجموع النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق أداة البحث وسنحاول قراءة هذه النتائج سوسيولوجيا وفق المقاربة النظرية التي اعتمدناها.

1/ الفرضية الفرعية الأولى:

- لا تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

مرحلة الابتدائي:

المواد	السنة 1	السنة 2	السنة 3	السنة4	السنة 5
اللغة العربية	11سا و15د	11سا و15د	9سا	8سا و15د	8سا و15د
اللغة الأمازيغية				(3سا)	(3سا)
اللغة الفرنسية			3سا	4سا و30د	4سا و30د
رياضيات	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د	4سا و30د
التربية العلمية والتكنولوجية	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية الإسلامية	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية المدنية	45د	45د	45د	45د	45د
التاريخ والجغرافيا			45د	1سا و30 د	1سا و30 د
التربية الفنية (موسيقية وتشكيلية)	45د	45د	45د	45د	45د
التربية البدنية	45د	45د	45د	45د	45د
المعالجة البيداغوجية	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د	لغة عربية 45د رياضيات 45د فرنسية 45	لغة عربية 45د رياضيات 45د فرنسية 44
المجموع	21سا+1سا 30د	21سا+1سا 30د	22سا 30د+1سا30د	24سا+3سا أمازيغية 2سا 15د	24سا+3سا أمازيغية 2سا 15د

الجدول رقم 30: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الابتدائية حسب الزمن المخصص لكل مادة

المصدر: قرار رقم 17 مؤرخ في 20 جوان 2011 يتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم والمناهج التعليمية لمرحلة التعليم الابتدائي

المـواد	السنة 1		السنة2		السنة3		السنة4		السنة5		متوسط النسبة المئوية لكل السنوات (%)
	الحجم الساعي	النسبة المئوية	الحجم الساعي	النسبة المئوية	الحجم الساعي	النسبة المئوية	الحجم الساعي	النسبة المئوية	الحجم الساعي	النسبة المئوية (%)	
اللغة العربية	720	53,33	720	53,33	585	40,63	540	30,76	540	30,7692	41,76
رياضيات	315	23,33	315	23,33	315	21,88	315	17,94	315	17,9487	20,88
اللغة الفرنسية					180	12,5	315	17,94	315	17,9487	16,13
اللغة الأمازيغية							180	10,25	180	10,2564	10,25
التربية العلمية والتكنولوجية	90	6,66	90	6,66	90	6,25	90	5,12	90	5,12821	5,96
التربية الإسلامية	90	6,66	90	6,66	90	6,25	90	5,128	90	5,12821	5,96
التاريخ والجغرافيا					45	3,125	90	5,12	90	5,12821	4,46
التربية المدنية	45	3,33	45	3,33	45	3,125	45	2,56	45	2,5641	2,98
التربية الفنية (موسيقية وتشكيلية)	45	3,33	45	3,33	45	3,125	45	2,56	45	2,5641	2,98
التربية البدنية	45	3,33	45	3,33	45	3,125	45	2,56	45	2,5641	2,98

جدول رقم 31: يبين ترتيب المواد المدرسة في المرحلة الابتدائية حسب متوسط النسبة المئوية للزمن المخصص في كل السنوات (من انجاز الباحث)

ونلخص الجدول السابق كما يلي لقراءته :

المـواد	متوسط النسبة المئوية لكل السنوات (%)	الرتبة
اللغة العربية	41,76	1
رياضيات	20,88	2
اللغة الفرنسية	16,13	3
اللغة الأمازيغية	10,25	4
التربية العلمية والتكنولوجية	5,96	5
التربية الإسلامية	5,96	5
التاريخ والجغرافيا	4,46	6
التربية المدنية	2,98	7
التربية الفنية (موسيقية وتشكيلية)	2,98	7
التربية البدنية	2,98	

جدول رقم 32: يبين ترتيب المواد الدراسية حسب نسبة حجمها الساعي الأسبوعي إلى الحجم الساعي الأسبوعي لكل المواد في مرحلة الابتدائي

نذكر أن هذه النسب هي نسبة الحجم الأسبوعي للمادة إلى نسبة الحجم الأسبوعي لكل المواد طيلة المرحلة الابتدائية أي خمس سنوات، مع ملاحظة أن مواد اللغة الفرنسية واللغة الأمازيغية والتاريخ والجغرافيا لا تدرس في كل السنوات مثل ما يبين الجدول رقم واحد، ولهذا فقد قمنا باحتساب نسبة حجمها الساعي إلى نسبة الحجم الساعي لكل المواد في السنوات التي تدرس فيها فقط فاللغة الفرنسية والتاريخ والجغرافيا تمثل هذه النسب: نسبة الحجم الأسبوعي للمادة إلى نسبة الحجم الأسبوعي لكل المواد في السنوات: الثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي، وفي ما يخص اللغة الأمازيغية فهذه النسبة تمثل نسبة الحجم الأسبوعي للمادة إلى نسبة الحجم الأسبوعي لكل المواد في السنوات الرابعة والخامسة ابتدائي وذلك كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لتوقيت مادة في كل سنة} = \frac{\text{المدة الزمنية المخصصة للمادة في الاسبوع}}{\text{المدة الزمنية المخصصة لكل المواد في الاسبوع}} \times 100$$

$$\text{متوسط النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لمرحلة الابتدائي} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية للحجم الاسبوعي للمادة في كل السنوات}}{\text{عدد السنوات التي تدرس فيها المادة}}$$

ونلاحظ أن مادة اللغة العربية أخذت أكبر حصة في المرحلة الابتدائية 41.76%، وفي الرياضيات في الترتبة الثانية بـ 20,88% وتليها في الرتبة الثالثة اللغة الفرنسية التي أخذت نسبة حجم ساعي يقدر بـ 16.13 %، أما بالنسبة للغة الأمازيغية فأخذت نسبة 10.25% وجاءت في الرتبة الرابعة، وأما التربية الإسلامية فلم تحظ إلا بنسبة 5.96% وجاءت في الرتبة الخامسة، ومادة التاريخ والجغرافيا جاءت في الرتبة السادسة بنسبة 4.46%، وهذه المواد من المواد التي تتناول في مواضيعها عناصر الهوية، وهنا نلاحظ كيف أن اللغة الفرنسية تدرس في 3 سنوات فقط وأخذت معدلا أسبوعيا أكبر من معدل مواد التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية مجتمعة والتي تدرس طيلة خمس سنوات. وإن كانت اللغة العربية قد احتلت المرتبة الأولى لكنها مع ذلك تبدو معزولة عن مادتي التاريخ والتربية الإسلامية.

مرحلة المتوسط:

المواد	السنة الأولى		السنة الثانية		السنة الثالثة		السنة الرابعة	
	الحجم الساعي	المعامل	الحجم الساعي	المعامل	الحجم الساعي	المعامل	الحجم الساعي	المعامل
اللغة العربية	5سا+30د(ام)	2	5سا+30د(ام)	3	4سا+30د(ام)	3	4سا+1(ا.م)	5
اللغة الأمازيغية	(3سا)	2	(3سا)	2	(3سا)	2	(3سا)	2
اللغة الفرنسية	4سا+30د(ام)	1	4سا+30د(ام)	2	4سا+30د(ام)	2	4سا+1(ا.م)	3
اللغة الإنجليزية	2سا+30د(ام)	1	2سا+30د(ام)	1	3سا+30د(ام)	1	3سا+30د(ام)	2
الرياضيات	4سا+30د(ام)	2	4سا+30د(ام)	2	4سا+30د(ام)	3	4سا+1(ا.م)	4
علوم الطبيعة والحياة	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	2
العلوم الفيزيائية والتكنلوجية	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	1	2(1+1ا.ت)	2
التاريخ	1سا	1	1سا	1	1سا	1	1سا	2
الجغرافيا	1سا	1	1سا	1	1سا	1	1سا	1
التربية الإسلامية	1سا	1	1سا	1	1سا	1	1سا	2
التربية المدنية	1سا	1	1سا	1	1سا	1	1سا	1
التربية التشكيلية أو التربية الموسيقية	1سا	1	1سا	1	1سا	1	1سا	1
التربية البدنية والرياضية	2سا	1	2سا	1	2سا	1	2سا	1
المعلوماتية	1سا(أ.ت)	1	1سا(أ.ت)	1	1سا(أ.ت)	1	1سا(أ.ت)	1
المجموع	28س (+1)معلوماتية (+3)لغة أمازيغية	17	28س (+1)معلوماتية (+3)لغة أمازيغية	19	28س (+1)معلوماتية (+3)لغة أمازيغية	20	29سا (+1)معلوماتية (+3) لغة أمازيغية	29

الجدول رقم 33: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة المتوسطة حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها

المصدر: قرار رقم 23 مؤرخ في 21 شعبان عام 1343هـ الموافق 30 جوان 2013 يتضمن إقرار مواقيت مواد التعليم والمناهج التعليمية في مرحلة المتوسط، والمنشور رقم 1547 مؤرخ في 21 سبتمبر 2017 المتعلق بتنصيب المنهاج المحسن للطور الثاني (السنة الثانية والسنة الثالثة) من التعليم المتوسط

المواد	السنة الأولى				السنة الثانية				السنة الثالثة				السنة الرابعة				متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي	متوسط النسبة المئوية للمعامل
	الحجم الساعي (د)	النسبة المئوية	المعامل	النسبة المئوية	الحجم الساعي(د)	النسبة المئوية	المعامل	النسبة المئوية	الحجم الساعي (د)	النسبة المئوية	المعامل	النسبة المئوية	الحجم الساعي (د)	النسبة المئوية	المعامل	النسبة المئوية		
اللغة العربية	330	17	2	11,8	330	17	3	13,64	270	14,1	3	13,6	270	14	5	17	15,6	14,1
اللغة الأمازيغية	180	9,4	2	11,8	180	9,4	2	9,091	180	9,38	2	9,09	180	9,4	2	6,9	9,38	9,21
اللغة الفرنسية	270	14	1	5,88	270	14	2	9,091	270	14,1	2	9,09	270	14	3	10	14,1	8,6
اللغة الإنجليزية	150	7,8	1	5,88	150	7,8	1	4,545	210	10,9	1	4,55	210	11	2	6,9	9,38	5,47
الرياضيات	270	14	2	11,8	270	14	3	13,64	270	14,1	3	13,6	270	14	4	14	14,1	13,2
علوم الطبيعة والحياة	120	6,3	1	5,88	120	6,3	2	9,091	120	6,25	2	9,09	120	6,3	2	6,9	6,25	7,74
العلوم الفيزيائية والتكنلوجية	120	6,3	1	5,88	120	6,3	2	9,091	120	6,25	2	9,09	120	6,3	2	6,9	6,25	7,74
التاريخ	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	2	6,9	3,13	5,47
الجغرافيا	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	1	3,4	3,13	4,61
التربية الإسلامية	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	2	6,9	3,13	5,47
التربية المدنية	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	1	3,4	3,13	4,61
التربية التشكيلية أو	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	1	3,4	3,13	4,61
التربية البدنية والرياضية	120	6,3	1	5,88	120	6,3	1	4,545	120	6,25	1	4,55	120	6,3	1	3,4	6,25	4,61
المعلوماتية	60	3,1	1	5,88	60	3,1	1	4,545	60	3,13	1	4,55	60	3,1	1	3,4	3,13	4,61
المجموع	1920	100	17	100	1920	100	22	100	1920	100	22	100	1920	100	29	100	100	100

الجدول رقم 34: يبين الأحجام الساعية والمعاملات للمواد الدراسية في مرحلة المتوسط

قمنا باحتساب نسبة الحجم الأسبوعي للمادة إلى الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل سنة، ثم احتسبنا معدل متوسط النسبة المئوية للسنوات الأربعة من مرحلة المتوسط كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لتوقيت مادة في كل سنة} = \frac{\text{المدة الزمنية المخصصة للمادة في الاسبوع}}{\text{المدة الزمنية المخصصة لكل المواد في الاسبوع}} \times 100$$

$$\text{متوسط النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لمرحلة المتوسط} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية للحجم الاسبوعي للمادة في كل السنوات}}{4}$$

وكذلك بالنسبة للمعاملات قمنا باحتساب نسبة معدل كل مادة إلى مجموع معاملات كل المواد، ثم احتسبنا معدل النسب لكل السنوات الأربعة

$$\text{النسبة المئوية لمعامل مادة} = \frac{\text{معامل المادة}}{\text{مجموع المعاملات}} \times 100$$

$$\text{متوسط النسبة المئوية لمعامل مادة في مرحلة المتوسط} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية لمعامل المادة لكل سنوات المرحلة}}{\text{عدد سنوات المرحلة}}$$

ثم قمنا بترتيب المواد حسب متوسط النسبة المئوية للمعامل لمرحلة المتوسط، رتبناها حسب متوسط النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لكل المرحلة فكانت النتائج كما يلي:

المواد	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		المعامل في كل السنوات	
	متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي %	الرتبة	متوسط نسبة المعامل إلى مجموع المعاملات	الرتبة
اللغة العربية	15,625	1	14,0697	1
اللغة الفرنسية	14,0625	2	8,60225	4
الرياضيات	14,0625	2	13,20763	2
اللغة الأمازيغية	9,375	3	9,210769	3
اللغة الإنجليزية	9,375	3	5,467453	6
علوم الطبيعة والحياة	6,25	4	7,740181	5
العلوم الفيزيائية والتكنولوجية	6,25	4	7,740181	5
التربية البدنية والرياضية	6,25	4	4,605384	7
التاريخ	3,125	5	5,467453	6
الجغرافيا	3,125	5	4,605384	7
التربية الإسلامية	3,125	5	5,467453	6
التربية المدنية	3,125	5	4,605384	7
التربية التشكيلية أو التربية الموسيقية	3,125	5	4,605384	7
المعلوماتية	3,125	5	4,605384	7
المجموع	100			

الجدول رقم 35: يبين النسب المئوية لمعامل كل مادة من مجموع المعاملات والنسب المئوية للحجم الساعي لكل مادة من الحجم الساعي الأسبوعي، في مرحلة المتوسط (من انجاز الباحث)

نلاحظ من خلال الجدول أن متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للغة العربية بلغ نسبة 15.62% محتلة بذلك المرتبة الأولى و احتل متوسط نسبة المعامل لها المرتبة الأولى بـ 14.06%.

يليها في الرتبة الثانية متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للغة الفرنسية بنسبة 14.06% متساو مع مادة الرياضيات بينما احتل متوسط نسبة المعامل للفرنسية المرتبة الرابعة بـ 8.6% واحتلت الرياضيات المرتبة الثانية بنسبة معامل 13.2%

يليها في متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للغة الأمازيغية والانجليزية بنسبة 9.37% معا في المرتبة الثالثة، بينما احتل متوسط نسبة المعامل للغة الأمازيغية المرتبة الثالثة بـ 9.21% واحتلت الانجليزية المرتبة السادسة بنسبة معامل 5.46%

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للمواد علوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية والتربية البدنية والرياضية في الرتبة الرابعة بنسبة 6.25%

ولقد احتل متوسط نسبة المعامل لمادتي علوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية والتكنولوجية المرتبة الخامسة بنسبة 7.74% واحتل معامل التربية البدنية المرتبة السابعة بنسبة 4.6%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للمواد التاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية والتربية المدنية والتربية التشكيلية والمعلوماتية بنسبة 3.12% واحتل متوسط نسبة المعامل لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية المرتبة السادسة بنسبة 5.46% واحتلت بقية المواد المرتبة السابعة بنسبة4.6%.

فنلاحظ أن مادتين من المواد التي تتناول عناصر الهوية وهما اللغة العربية واللغة الأمازيغية قد أخذتا اهتماما من حيث الحجم الساعي والمعامل في حين أن مادتين أخريين من مواد الهوية وهما مادتا: التربية الإسلامية والتاريخ لم يولَ لهما الاهتمام من حيث الحجم الساعي الأسبوعي ومن حيث المعامل. في حين أن المواد العلمية الأخرى واللغة الأنجليزية قد حظيتا باهتمام أكبر من هاتين المادتين.

مرحلة الثانوي:

المواد	آداب		آداب وفلسفة											
	جذع مشترك س1		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	6	5	4	5	7	6	5,666667	35,66	15,89082	5,333333	29,66	17,98157
اللغة الأجنبية 1	5	3	4	3	4	3	4,333333	35,66	12,1518	3	29,66	10,11463
اللغة الأجنبية 2	4	3	4	3	4	3	4	35,66	11,21705	3	29,66	10,11463
الفلسفة			4	5	7	6	5,5	35	15,71429	5,5	30,5	18,03279
العلوم الإسلامية	2	2	2	2	2	2	2	35,66	5,608525	2	29,66	6,743088
التاريخ والجغرافيا	4	3	4	4	4	4	4	35,66	11,21705	3,666667	29,66	12,36233
الرياضيات	3	2	2	2	2	2	2,333333	35,66	6,543279	2	29,66	6,743088
العلوم الفيزيائية	2	2	2	2			2	36	5,555556	2	30	6,666667
علوم الطبيعة والحياة	2	2	2	2			2	36	5,555556	2	30	6,666667
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	29,66	6,743088
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	35,66	5,608525	1	29,66	3,371544
تربية فنية	2	1	2	1			2	36	5,555556	1	30	3,333333
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	1	3	35,66	8,412787	1,666667	29,66	5,61924
المجموع	37	28	35	32	35	29						

الجدول رقم 36: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة الآداب والفلسفة

المصدر: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

قرار مؤرخ في 11 محرم 1430 الموافق 8 جانفي 2009 يتضمن تعديل المواقيت في شعبتي: تسيير واقتصاد وتقني رياضي.

قمنا كذلك باحتساب متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات كما يلي:

$$\text{النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لتوقيت مادة في كل سنة} = \frac{\text{المدة الزمنية المخصصة للمادة في الاسبوع}}{\text{المدة الزمنية المخصصة لكل المواد في الاسبوع}} \times 100$$

$$\text{متوسط النسبة المئوية للحجم الأسبوعي لمرحلة المتوسط} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية للحجم الاسبوعي للمادة في كل السنوات}}{\text{عدد السنوات التي تدرس فيها المادة}}$$

وكذلك بالنسبة للمعاملات قمنا باحتساب نسبة معدل كل مادة إلى مجموع معاملات كل المواد، ثم احتسبنا معدل النسب لكل السنوات الأربعة

$$\text{النسبة المئوية لمعامل مادة في سنة} = \frac{\text{معامل المادة}}{\text{مجموع المعاملات}} \times 100$$

$$\text{متوسط النسبة المئوية لمعامل مادة في مرحلة الثانوي} = \frac{\text{مجموع النسب المئوية لمعامل المادة لكل سنوات المرحلة}}{\text{عدد السنوات التي تدرس فيها المادة}}$$

ونلخص الجدول كما يلي لقراءته:

المواد الدراسية لشعبة آداب وفلسفة	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		معامل المادة في كل السنوات	
	النسبة المئوية %	الرتبة	النسبة المئوية %	الرتبة
اللغة العربية وآدابها	15,89082	1	17,98157	2
الفلسفة	15,71429	2	18,03279	1
اللغة الأجنبية 1	12,1518	3	10,11463	4
اللغة الأجنبية 2	11,21705	4	10,11463	4
التاريخ والجغرافيا	11,21705	4	12,36233	3
اللغة الأمازيغية	8,412787	5	5,61924	7
الرياضيات	6,543279	6	6,743088	5
العلوم الإسلامية	5,608525	6	6,743088	5
تربية بدنية ورياضية	5,608525	6	3,371544	8
العلوم الفيزيائية	5,555556	7	6,666667	6
علوم الطبيعة والحياة	5,555556	7	6,666667	6
تربية فنية	5,555556	7	3,333333	9
الإعلام الآلي	5,405405	8	6,743088	5

جدول رقم 37: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في شعبة الآداب والفلسفة طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية والذي اختار شعبة الآداب والفلسفة قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول فمتوسط الحجم الساعي للغة العربية احتل المرتبة الأولى بنسبة 15.89% بينما احتل متوسط نسبة المعامل لها المرتبة الثانية بـ 17.98%.

يليها في المرتبة الثانية متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمادة الفلسفة بنسبة 15.71% بينما احتل متوسط نسبة المعامل المرتبة الأولى بنسبة 18.03%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للغة الأجنبية الأولى بنسبة 12.15% في المرتبة الثالثة بينما احتل متوسط نسبة المعامل لها المرتبة الرابعة بـ 10.11%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي للغة الأجنبية الثانية والتاريخ والجغرافيا بنسبة 11.21% في المرتبة الرابعة بينما احتل متوسط نسبة المعامل للغة الأجنبية الثانية نسبة 10.11% في المرتبة الرابعة واحتل متوسط نسبة المعامل التاريخ والجغرافيا المرتبة الثالثة بـ 12.36%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمادة اللغة الأمازيغية في المرتبة الخامسة بنسبة.8.41% احتل متوسط نسبة المعامل الرتبة السابعة بنسبة 5.61%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمادة الرياضيات في المرتبة السادسة بنسبة 6.54% واحتل متوسط نسبة المعامل الرتبة الخامسة بنسبة 6.74%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمادتي العلوم الإسلامية والتربية البدنية في المرتبة السادسة بنسبة 5.6% واحتل متوسط نسبة المعامل المرتبة الخامسة والثامنة على التوالي بنسبة 6.74% و 3.37% على التوالي.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمواد العلوم الفيزيائية وعلوم الطبيعة والتربية الفنية في المرتبة السابعة بنسبة 5.55% واحتل متوسط نسبة المعامل لمادتي الفيزياء والعلوم الطبيعية المرتبة السادسة بنسبة 6.66% واحتل متوسط نسبة المعامل لمادة التربية الفنية الرتبة التاسعة بنسبة 3.33%.

يليها متوسط النسبة المئوية للحجم الساعي لمادة الإعلام الآلي المرتبة الثامنة بنسبة 5.04% واحتل متوسط نسبة المعامل لها المرتبة الخامسة بنسبة 6.74%.

نلاحظ من خلال الجدول أن ترتيب المواد الدراسية كان على حساب التخصص فالأولوية كانت للفلسفة وللغة العربية واللغتين الأجنبيتين الفرنسية والانجليزية وبدرجة أقل التاريخ

والجغرافيا ثم بعدها اللغة الأمازيغية في حين أن مادة التربية الإسلامية احتل آخر المراتب بالنسبة لمواد الهوية.

شعبة اللغات الأجنبية:

المواد	آداب						لغات أجنبية					
	1 ثانوي		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	6	5	5	4	5	5	5,333333	35	15,2381	4,666667	28,66667	16,27907
اللغة الأجنبية 1	5	3	5	4	4	5	4,666667	35	13,33333	4	28,667	13,95333
اللغة الأجنبية 2	4	3	5	4	4	5	4,333333	35	12,38095	4	28,667	13,95333
اللغة الأجنبية 3			5	4	5	4	5	34	14,70588	4	29	13,7931
الفلسفة					3	2	3	33	9,090909	2	30	6,666667
العلوم الإسلامية	2	2	2	2	2	2	2	35	5,714286	2	28,667	6,976663
التاريخ والجغرافيا	4	3	4	4	3	2	3,666667	35	10,47619	3	28,667	10,46499
الرياضيات	3	2	2	2	2	2	2,333333	35	6,666667	2	28,667	6,976663
العلوم الفيزيائية	2	2					2	37	5,405405	2	28	7,142857
علوم الطبيعة والحياة	2	2					2	37	5,405405	2	28	7,142857
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	28	7,142857
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	35	5,714286	1	28,667	3,488332
تربية فنية	2	1	2	1			2	36	5,555556	1	28	3,571429
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	2	3	35	8,571429	2	28,667	6,976663
المجموع	37	28	35	28	33	30		/				

الجدول رقم 38: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة اللغات الأجنبية

المصدر: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

نلخص الجدول لقراءته كما يلي:

المواد الدراسية لشعبة اللغات الأجنبية	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		لمعامل المادة في كل السنوات	
	النسبة المئوية%	الرتبة	النسبة المئوية%	الرتبة
اللغة العربية وآدابها	15,2381	1	16,27907	1
اللغة الأجنبية 3	14,70588	2	13,7931	3
اللغة الأجنبية 1	13,33333	3	13,95333	2
اللغة الأجنبية 2	12,38095	4	13,95333	2
التاريخ والجغرافيا	10,47619	5	10,46499	4
الفلسفة	9,090909	6	6,666667	7
اللغة الأمازيغية	8,571429	7	6,976663	6
الرياضيات	6,666667	8	6,976663	6
العلوم الإسلامية	5,714286	9	6,976663	6
تربية بدنية ورياضية	5,714286	9	3,488332	8
تربية فنية	5,555556	10	3,571429	8
العلوم الفيزيائية	5,405405	11	7,142857	5
علوم الطبيعة والحياة	5,405405	11	7,142857	5
الإعلام الآلي	5,405405	11	7,142857	5

جدول رقم 39: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في اللغات الأجنبية طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية والذي اختار شعبة اللغات الأجنبية قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول

الذي يبين أن متوسط النسبة المئوية للغة العربية وآدابها احتل المرتبة الأولى بنسبة 15.23% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الأولى بنسبة 16.27%.

يليها متوسط النسبة المئوية للغة الأجنبية الثالثة في المرتبة الثانية بنسبة 14.70% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 13.79%.

يليها متوسط النسبة المئوية للغة الأجنبية الأولى في المرتبة الثالثة بنسبة 13.33%

بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثانية بنسبة 13.95%.

يليها متوسط النسبة المئوية للغة الأجنبية الثانية في المرتبة الرابعة بنسبة 12.38% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثانية بنسبة 13.95%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التاريخ والجغرافيا في المرتبة الخامسة بنسبة 10.47% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 10.46% .

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الفلسفة في المرتبة السادسة بنسبة 9.09% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السابعة بنسبة 6.66 %.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة اللغة الأمازيغية في المرتبة السابعة بنسبة 8.57% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.97 %.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الرياضيات في المرتبة الثامنة بنسبة 6.66% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.97%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي العلوم الإسلامية والتربية البدنية في المرتبة التاسعة بنسبة5.71% بينما احتل متوسط معامل التربية الإسلامية المرتبة السادسة بنسبة6.97% بينما احتل متوسط معامل التربية البدنية في المرتبة الثانية بنسبة 3.48%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية الفنية في المرتبة العاشرة بنسبة 5.55% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثامنة بنسبة 3.57%.

يليها متوسط النسبة المئوية للمواد العلوم الفيزيائية وعلم الطبيعة والإعلام الآلي في المرتبة الحادي عشر بنسبة 5.4% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الخامسة بنسبة 7.14%.

ونفس الشيء الملاحظ في شعبة الآداب والفلسفة، فقد كان الاهتمام في هذه الشعبة على حسب التخصص فالأولوية للغة العربية واللغتين الأجنبيتين الانجليزية والفرنسية وبدرجة أقل التاريخ والجغرافيا ثم اللغة الأمازيغية وأخيرا التربية الإسلامية

شعبة الرياضيات:

المواد	علوم وتكنولوجيا		رياضيات									
	جذع مشترك س 1 ثانوي		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	4	3	3	2	3	3	3,333333	35,66	9,347542	2,666667	30,66	8,697543
اللغة الأجنبية 1	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	30,66	6,523157
اللغة الأجنبية 2	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	30,66	6,523157
الفلسفة					3	2	3	35	8,571429	2	31	6,451613
العلوم الإسلامية	1	2	2	2	2	2	1,666667	35,66	4,673771	2	30,66	6,523157
التاريخ والجغرافيا	2	2	3	2	2	2	2,333333	35,66	6,543279	2	30,66	6,523157
الرياضيات	6	5	7	7	7	7	6,666667	35,66	18,69508	6,333333	30,66	20,65666
العلوم الفيزيائية	4	4	5	6	5	6	4,666667	35,66	13,08656	5,333333	30,66	17,39509
علوم الطبيعة والحياة	4	4	2	2	2	2	2,666667	35,66	7,478033	2,666667	30,66	8,697543
تكنولوجيا	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	35,66	5,608525	1	30,66	3,261579
تربية فنية	1	1	2	1			1,5	36	4,166667	1	30,33	3,297066
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	30,66	6,523157
المجموع	37	32	35	29	35	31						

الجدول رقم 40: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة الرياضيات

المصدر: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

ونلخص الجدول لقرائته كما يلي:

المواد الدراسية لشعبة الرياضيات	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		معامل المادة في كل السنوات	
	النسبة المئوية%	الرتبة	النسبة المئوية%	الرتبة
الرياضيات	18,69508	1	20,65666	1
العلوم الفيزيائية	13,08656	2	17,39509	2
اللغة العربية وآدابها	9,347542	3	8,697543	3
الفلسفة	8,571429	4	6,451613	5
اللغة الأجنبية 1	8,412787	5	6,523157	4
اللغة الأجنبية 2	8,412787	5	6,523157	4
اللغة الأمازيغية	8,412787	5	6,523157	4
علوم الطبيعة والحياة	7,478033	6	8,697543	3
التاريخ والجغرافيا	6,543279	7	6,523157	4
تربية بدنية ورياضية	5,608525	8	3,261579	8
تكنولوجيا	5,405405	9	6,25	6
الإعلام الآلي	5,405405	9	6,25	6
العلوم الإسلامية	4,673771	10	6,523157	4
تربية فنية	4,166667	11	3,297066	7

جدول رقم 41: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في شعبة الرياضيات طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية والذي اختار شعبة الرياضيات قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول

الذي يبين أن متوسط النسبة المئوية

لمادة الرياضيات احتل المرتبة الأولى بنسبة 18.69% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الأولى بنسبة 20.65%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الفيزيائية في المرتبة الثانية بنسبة 13.08% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثانية بنسبة 17.39%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة اللغة العربية في المرتبة الثالثة بنسبة 9.34% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 8.69%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الفلسفة في المرتبة الرابعة بنسبة 8.57% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الخامسة بنسبة 6.45%.

يليها متوسط النسبة المئوية للمواد اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية والأمازيغية المرتبة الخامسة بنسبة 8.41% بينما احتل متوسط معامل هذه المواد المرتبة الرابعة بنسبة 6.52%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة علوم الطبيعة والحياة في المرتبة السادسة بنسبة 7.47% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 8.69%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التاريخ والجغرافيا في المرتبة السابعة بنسبة 6.54% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 6.52%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية البدنية والرياضية في المرتبة الثامنة بنسبة 5.6% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثامنة بنسبة 3.26%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي التكنولوجيا والإعلام الآلي في المرتبة التاسعة بنسبة 5.4% بينما احتل متوسط معامل لهما المرتبة السادسة بنسبة 6.25%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الإسلامية في المرتبة العاشرة بنسبة 4.67% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 6.52%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية الفنية في المرتبة الحادية عشر بنسبة 4.16% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السابعة بنسبة 3.29%.

نفس الملاحظة السابقة كان الاهتمام بالمواد في شعبة الرياضيات على حسب التخصص فالأولوية للرياضيات والعلوم الفيزيائية ثم بعد ذلك اللغة العربية أما مواد الهوية التاريخ واللغة الأمازيغية والتربية الإسلامية فقد جاءت بهذا الترتيب ولكن بأقل اهتمام.

شعبة العلوم التجريبية:

المواد	علوم وتكنولوجيا		علوم تجريبية											
	جذع مشترك س 1		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	4	3	3	2	3	3	3,333333	35,66	9,347542	2,666667	31,33	8,511544
اللغة الأجنبية 1	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	31,33	6,383658
اللغة الأجنبية 2	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	31,33	6,383658
الفلسفة					3	2	3	35	8,571429	3	35	8,571429
العلوم الإسلامية	1	2	2	2	2	2	1,666667	35,66	4,673771	2	31,33	6,383658
التاريخ والجغرافيا	2	2	3	2	2	2	2,333333	35,66	6,543279	2	31,33	6,383658
الرياضيات	6	5	5	5	5	5	5,333333	35,66	14,95607	5	31,33	15,95914
العلوم الفيزيائية	4	4	4	5	4	5	4	35,66	11,21705	4,666667	31,33	14,8952
علوم الطبيعة والحياة	4	4	5	6	5	6	4,666667	35,66	13,08656	5,333333	31,33	17,02309
تكنولوجيا	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	35,66	5,608525	1	31,33	3,191829
تربية فنية	1	1	2	1			1,5	36	4,166667	1	31	3,225806
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	2	3	35,66	8,412787	2	31,33	6,383658
المجموع	37	32	35	30	35	32						

الجدول رقم 42: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة العلوم التجريبية

المصدر: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 بيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتتكولوجيا

ونلخص الجدول لقراءته كما يلي:

المواد الدراسية لشعبة العلوم التجريبية	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات %	
	النسبة المئوية%	الرتبة	النسبة المئوية%	الرتبة
الرياضيات	14,95607	1	15,95914	2
علوم الطبيعة والحياة	13,08656	2	17,02309	1
العلوم الفيزيائية	11,21705	3	14,8952	3
اللغة العربية وآدابها	9,347542	4	8,511544	5
الفلسفة	8,571429	5	8,571429	4
اللغة الأجنبية 1	8,412787	6	6,383658	6
اللغة الأجنبية 2	8,412787	6	6,383658	6
اللغة الأمازيغية	8,412787	6	6,383658	6
التاريخ والجغرافيا	6,543279	7	6,383658	6
تربية بدنية ورياضية	5,608525	8	3,191829	9
تكنولوجيا	5,405405	9	6,25	7
الاعلام الآلي	5,405405	9	6,25	7
العلوم الإسلامية	4,673771	10	6,383658	6
تربية فنية	4,166667	11	3,225806	8

جدول رقم 43: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في شعبة العلوم التجريبية طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية و الذي اختار شعبة العلوم التجريبية قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول

الذي يبين أن متوسط النسبة المئوية لمادة الرياضيات احتل المرتبة الأولى بنسبة 14.95% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الثانية بنسبة 15.95%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة علوم الطبيعة والحياة في المرتبة الثانية بنسبة 13.08% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الأولى بنسبة 17.02%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الفيزيائية في المرتبة الثالثة بنسبة 11.21% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 14.89%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة اللغة العربية في المرتبة الرابعة بنسبة 9.34% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الخامسة بنسبة 8.51%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الفلسفة في المرتبة الخامسة بنسبة 8.57% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 8.57%.

يليها متوسط النسبة المئوية للمواد اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية والأمازيغية المرتبة السادسة بنسبة 8.41% بينما احتل متوسط معامل هذه المواد المرتبة السادسة بنسبة 6.38%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التاريخ والجغرافيا في المرتبة السابعة بنسبة 6.54% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.38%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية البدنية والرياضية في المرتبة الثامنة بنسبة 5.6% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة التاسعة بنسبة 3.19%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي التكنولوجيا والإعلام الآلي في المرتبة التاسعة بنسبة 5.4% بينما احتل متوسط معامل لهما المرتبة السابعة بنسبة 6.25%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الإسلامية في المرتبة العاشرة بنسبة 4.67% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.38%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية الفنية في المرتبة الحادية عشر بنسبة 4.16% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثامنة بنسبة 3.22%.

نفس الملاحظة السابقة، كان الاهتمام بالمواد في شعبة العلوم التجريبية على حسب التخصص فالأولوية للرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية ثم بعد ذلك اللغة العربية أما مواد الهوية: اللغة الأمازيغية والتاريخ والتربية الإسلامية فقد جاءت بهذا الترتيب ولكن بأقل اهتمام.

شعبة تسيير واقتصاد:

المواد	علوم وتكنولوجيا						تسيير واقتصاد					
	جذع مشترك س 1		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادةفي كل السنوات	متوسط الحجم الاسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادةفي كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	4	3	3	2	3	3	3,333333	36	9,259259	2,666667	32,33	8,248273
اللغة الأجنبية 1	3	2	3	2	3	2	3	36	8,333333	2	32,33	6,186205
اللغة الأجنبية 2	3	2	3	2	3	2	3	36	8,333333	2	32,33	6,186205
الفلسفة					2	2	2	36	5,555556	2	36	5,555556
العلوم الإسلامية	1	2	2	2	2	2	1,666667	36	4,62963	2	32,33	6,186205
التاريخ والجغرافيا	2	2	4	3	4	4	3,333333	36	9,259259	3	32,33	9,279307
الرياضيات	6	5	3	3	4	5	4,333333	36	12,03704	4,333333	32,33	13,40344
العلوم الفيزيائية	4	4					4	37	10,81081	4	32	12,5
علوم الطبيعة والحياة	4	4					4	37	10,81081	4	32	12,5
تكنولوجيا	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
التسيير المحاسبي والمالي			5	5	5	6	5	35,5	14,08451	5,5	32,5	16,92308
الاقتصاد والمناجمنت			3	4	3	5	3	35,5	8,450704	4,5	32,5	13,84615
القانون			2	2	2	2	2	35,5	5,633803	2	32,5	6,153846
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	36	5,555556	1	32,33	3,093102
تربية فنية	1	1	2	1			1,5	36	4,166667	1	30,5	3,278689
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	2	3	36	8,333333	2	32,33	6,186205
المجموع	37	32	35	29	36	36						

جدول رقم 44: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة التسيير والاقتصاد

المصدر: قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

المصدر: قرار مؤرخ في 11 محرم 1430 الموافق 8 جانفي 2009 يتضمن تعديل المواقيت في شعبتي: تسيير واقتصاد وتقني رياضي.

ونلخص الجدول لقراءته كما يلي:

المواد الدراسية لشعبة التسيير والاقتصاد	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		لمعامل المادة في كل السنوات	
	النسبة المئوية%	الرتبة	النسبة المئوية %	الترية
التسيير المحاسبي والمالي	14,08451	1	16,92308	1
الرياضيات	12,03704	2	13,40344	3
العلوم الفيزيائية	10,81081	3	12,5	4
علوم الطبيعة والحياة	10,81081	3	12,5	4
اللغة العربية وآدابها	9,259259	4	8,248273	6
التاريخ والجغرافيا	9,259259	4	9,279307	5
الاقتصاد والمناجمنت	8,450704	5	13,84615	2
اللغة الأجنبية 1	8,333333	6	6,186205	8
اللغة الأجنبية 2	8,333333	6	6,186205	8
اللغة الأمازيغية	8,333333	6	6,186205	8
القانون	5,633803	7	6,153846	9
الفلسفة	5,555556	8	5,555556	10
تربية بدنية ورياضية	5,555556	8	3,093102	12
تكنولوجيا	5,405405	9	6,25	7
الإعلام الآلي	5,405405	9	6,25	7
العلوم الإسلامية	4,62963	10	6,186205	8
تربية فنية	4,166667	11	3,278689	11
المجموع				

جدول رقم 45: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في شعبة التسيير والاقتصاد طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية والذي اختار شعبة العلوم التجريبية قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول

الذي يبين أن متوسط النسبة المئوية لمادة التسيير المحاسبي والمالي احتل المرتبة الأولى بنسبة 14.08% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الأولى بنسبة16.92%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الرياضيات احتل المرتبة الثانية بنسبة 12.03% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 13.40%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي العلوم الفيزيائية وعلوم الطبيعة والحياة في المرتبة الثالثة بنسبة 10.81% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 12.50%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي اللغة العربية والتاريخ والجغرافيا في المرتبة الرابعة بنسبة 9.25% بينما احتل متوسط معامل اللغة العربية المرتبة السادسة بنسبة 8.24% واحتل متوسط معامل مادة التاريخ والجغرافيا المرتبة الخامسة بنسبة 9.27%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة الاقتصاد والمناجمنت احتل المرتبة الخامسة بنسبة 8.45% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الثانية بنسبة 13.84%.

يليها متوسط النسبة المئوية للمواد اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية والأمازيغية المرتبة السادسة بنسبة 8.33% بينما احتل متوسط معامل هذه المواد المرتبة الثامنة بنسبة 6.18%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة القانون احتل المرتبة السابعة بنسبة 5.63% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة التاسعة بنسبة 6.15%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي الفلسفة التربية البدنية والرياضية في المرتبة الثامنة بنسبة 5.55% بينما احتل متوسط معامل مادة الفلسفة المرتبة العاشرة بنسبة 5.55% احتل متوسط معامل مادة التربية البدنية والرياضية المرتبة الثاني عشر بنسبة3.09%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي التكنولوجيا والإعلام الآلي في المرتبة التاسعة بنسبة 5.4% بينما احتل متوسط معامل لهما المرتبة السابعة بنسبة 6.25%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الإسلامية في المرتبة العاشرة بنسبة 4.62% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثامنة بنسبة 6.18%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية الفنية في المرتبة الحادية عشر بنسبة 4.16% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الحادي عشر بنسبة 3.27%.

نفس الملاحظة السابقة، كان الاهتمام بالمواد في شعبة العلوم التجريبية على حسب التخصص فالأولوية للرياضيات وعلوم الطبيعة والحياة والعلوم الفيزيائية ثم بعد ذلك اللغة العربية أما مواد الهوية الأخرى: التاريخ واللغة الأمازيغية والتربية الإسلامية فقد جاءت بهذا الترتيب ولكن بأقل اهتمام.

شعبة تقني رياضي:

المواد	علوم وتكنولوجيا		تقني رياضي										
	جذع مشترك س 1		2ثانوي		3ثانوي		متوسط الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط الحجم الأسبوعي لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات	متوسط المعاملات للمادة في كل السنوات	متوسط مجموع المعاملات لكل المواد في كل السنوات	النسبة المئوية لمعامل المادة في كل السنوات
	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل	التوقيت	المعامل						
اللغة العربية وآدابها	4	3	3	2	3	3	3,333333	36,66	9,092562	2,666667	32,33	8,248273
اللغة الأجنبية 1	3	2	3	2	3	2	3	36,66	8,183306	2	32,33	6,186205
اللغة الأجنبية 2	3	2	3	2	3	2	3	36,66	8,183306	2	32,33	6,186205
الفلسفة					2	2	2	37	5,405405	2	35	5,714286
العلوم الإسلامية	1	2	2	2	2	2	1,666667	36,66	4,546281	2	32,33	6,186205
التاريخ والجغرافيا	2	2	3	2	2	2	2,333333	36,66	6,364794	2	32,33	6,186205
الرياضيات	6	5	6	6	6	6	6	36,66	16,36661	5,666667	32,33	17,52758
العلوم الفيزيائية	4	4	5	5	5	6	4,666667	36,66	12,72959	5	32,33	15,46551
علوم الطبيعة والحياة	4	4					4	37	10,81081	4	32	12,5
تكنولوجيا	2	2	6	6	6	7	4,666667	36,66	12,72959	45	32,33	139,1896
الإعلام الآلي	2	2					2	37	5,405405	2	32	6,25
تربية بدنية ورياضية	2	1	2	1	2	1	2	36,66	5,455537	1	32,33	3,093102
تربية فنية	1	1					1	37	2,702703	1	32	3,125
اللغة الأمازيغية	3	2	3	2	3	2	3	36,66	8,183306	2	32,33	6,186205
المجموع	37	32	36	30	37	35						

الجدول رقم 46: يبين توزيع المواد المدرسة في المرحلة الثانوية حسب الزمن المخصص لكل مادة ومعاملها شعبة تقني رياضي

المصدر: – قرار رقم 382 مؤرخ في 2 جمادى الأولى 1428 الموافق لـ 19 ماي 2007 المعدل للقرار رقم 369 مؤرخ في 3 ربيع الأول 1428 الموافق لـ 22 مارس2007 المتضمن المواقيت والمعاملات لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا

– قرار مؤرخ في 11 محرم 1430 الموافق 8 جانفي 2009 يتضمن تعديل المواقيت في شعبتي: تسيير واقتصاد وتقني رياضي.

ونلخص الجدول لقراءته كما يلي:

المواد الدراسية تقني رياضي	الحجم الأسبوعي للمادة في كل السنوات		معامل المادة في كل السنوات	
	النسبة المئوية %	الرتبة	النسبة المئوية %	الرتبة
الرياضيات	16,36661	1	17,52758	1
العلوم الفيزيائية	12,72959	2	15,46551	2
تكنولوجيا	12,72959	2	15,46551	2
علوم الطبيعة والحياة	10,81081	3	12,5	3
اللغة العربية وآدابها	9,092562	4	8,248273	4
اللغة الأجنبية 1	8,183306	5	6,186205	6
اللغة الأجنبية 2	8,183306	5	6,186205	6
اللغة الأمازيغية	8,183306	5	6,186205	6
التاريخ والجغرافيا	6,364794	6	6,186205	6
تربية بدنية ورياضية	5,455537	7	3,093102	9
الفلسفة	5,405405	8	5,714286	7
الإعلام الآلي	5,405405	8	6,25	5
العلوم الإسلامية	4,546281	9	6,186205	6
تربية فنية	2,702703	10	3,125	8

جدول رقم 47: يبين النسب المئوية للحجم الساعي للمواد والنسب المئوية لمعاملاتها في شعبة تقني رياضي طيلة مرحلة الثانوي

سيكون التلميذ في مرحلة الثانوية والذي اختار شعبة العلوم التجريبية قد درس طيلة الثلاث سنوات في هذه المرحلة المواد بهذه المتوسطات من حجم ساعي ومعامل للمواد كما هو ملاحظ من الجدول

الذي يبين أن متوسط النسبة لمادة الرياضيات احتل المرتبة الأولى بنسبة 16.36% واحتل متوسط المعامل لها المرتبة الأولى بنسبة 17.52%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في المرتبة الثانية بنسبة 12.72% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثانية بنسبة 15.45%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة علوم الطبيعة والحياة في المرتبة الثالثة بنسبة 10.81% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثالثة بنسبة 12.5%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة اللغة العربية في المرتبة الرابعة بنسبة 9.09% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الرابعة بنسبة 8.24%.

يليها متوسط النسبة المئوية للمواد اللغة الأجنبية الأولى واللغة الأجنبية الثانية والأمازيغية المرتبة الخامسة بنسبة 8.18% بينما احتل متوسط معامل هذه المواد المرتبة السادسة بنسبة 6.18%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التاريخ والجغرافيا في المرتبة السادسة بنسبة 6.36% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.18%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية البدنية والرياضية في المرتبة السابعة بنسبة 5.45% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة التاسعة بنسبة 3.09%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادتي الفلسفة والإعلام الآلي في المرتبة الثامنة بنسبة 5.4% بينما احتل متوسط معامل مادة الفلسفة المرتبة السابعة بنسبة 5.71% واحتل متوسط معامل مادة الإعلام الآلي المرتبة الخامسة بنسبة 6.25%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة العلوم الإسلامية في المرتبة التاسعة بنسبة 4.54% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة السادسة بنسبة 6.18%.

يليها متوسط النسبة المئوية لمادة التربية الفنية في المرتبة العاشرة بنسبة 2.70% بينما احتل متوسط معامل لها المرتبة الثامنة بنسبة 3.12%.

القراءة السوسيولوجية لنتائج الفرضية الأولى:

رأينا من خلال استعراض هذه النتائج أن هناك اهتماما باللغة العربية في المرحلة الأساسية (المتوسط والابتدائي) وذلك لأنها لغة التعليم وعنصر من عناصر الهوية التي نصت على تعزيزها المادة الثانية من القانون التوجيهي 04-08 المحدد لغايات هذه الإصلاحات التربوية، فكان الاهتمام من حيث اختيار وتنظيم المعرفة مطابقا للغاية المعلنة، وكذلك الشأن بالنسبة للغة الأمازيغية، أما بالنسبة لمادتي التاريخ والتربية الإسلامية فقد كان اختيارهما وتنظيمهما وإتاحتهما للمتعلم غير مطابقين لتأكيد المادة الثانية من القانون التوجيهي على

تعزيز الهوية الوطنية، وهذا يوحي لنا بتصور القائمين على الإصلاحات لأن هرمية المعرفة كما يقول يونغ تشير إلى القيمة الاجتماعية التي تمنح لأنواع المعرفة ومجالاتها، وأننا حينما نربط العلاقة بين الهرمية الاجتماعية والهرمية المعرفية يمكننا طرح أسئلة حول العلاقة بين بنية السلطة والمناهج الدراسية، وبين الوصول للمعرفة وفرص إضفاء المشروعية عليها باعتبارها معرفة أرقى من غيرها وبين المعرفة ووظائفها في المجتمعات.(إسماعيل عمر، 2007، ص89). وكذلك يتفق بازل برنشتاين مع يونج في أن الكيفية التي يقوم من خلالها المجتمع باختيار وتصنيف وتوزيع ونقل وتقييم المعرفة التربوية التي يعتبرها معرفة عامة تعكس كلا من توزيع السلطة وقواعد السيطرة الاجتماعية في هذا المجتمع، إذن فالقائمون على الإصلاحات قدموا مادتي الهوية: التاريخ والتربية الإسلامية بشكل لا يتطابق مع الغايات المعلنة، وهذا يؤيد مخاوف النخبة المعربة من أن الفرانكوفونيين سيطروا على لجنة الإصلاح التي نصبها الرئيس سنة 2000 ومرروا إيديولوجيتهم التي تقصي عناصر الهوية. ولكن سوسيولوجيا يقول يونغ أن اختيار وتنظيم المعرفة ينطوي على اختيار واع أو غير واع ولكنه يعكس البنى الاجتماعية الأوسع خارج المدرسة.

وفي المرحلة الثانوية رأينا كيف أن ترتيب المواد الدراسية يخضع أساسا للتخصص، فالشعب العلمية ركزت على المواد العلمية والشعب الأدبية ركزت على المواد الأدبية وأهملت مواد الهوية إلا بقدر خدمتها للتخصص، وقد ركزت الدراسات في علم الاجتماع التربية الجديد على الطرق المختلفة التي تقوم الممارسات المدرسية من خلالها بإعادة منطق سوق العمل ورأس المال الثقافي السائد في المجتمع الرأسمالي (إسماعيل عمر، 2007، ص92). وبربط العلاقة بين الهرمية الاجتماعية والهرمية المعرفية يمكننا طرح أسئلة حول العلاقة بين بنية السلطة والمناهج الدراسية ، وبين الوصول للمعرفة وفرص إضفاء المشروعية عليها باعتبارها معرفة أرقى من غيرها وبين المعرفة ووظائفها في المجتمعات.(إسماعيل عمر، 2007، ص89). فالبنى الاجتماعية السائدة تتيح معرفة بشكل معين في المناهجح الدراسية بما يوحي بأنها المعرفة الشرعية وأنها الأرقى من غيرها، وكما رأينا فإن المعرفة المقدمة معرفة

تخصصية أي أن هرمية المعرفة ترتكز على التخصص وتهمل مواد الهوية إلا بالقدر الذي يخدم التخصص.

ومن جهة أخرى فطريقة تقديم المعرفة كما رأينا سابقا تدلنا على البنى الاجتماعية الأوسع والسلطة التي تحكم على وجاهة معرفة دون أخرى، فتبدو معرفة ما على أنها أكثر قبولا اجتماعيا أو تقدم بطريقة ما لتكون أكثر قبولا اجتماعيا، وكذلك فيمكن أن تقدم معرفة بطريقة ما لتكون أقل اهتماما اجتماعيا، أو تحذف أصلا، وفي هذا الإطار فأن الإصلاحات قد حذفت تخصص الشريعة من الرحلة الثانوية وهذا يثبت النية المبيتة في استبعاد المواد المعرفية التي من شأنها تعزيز الهوية الوطنية.

وعليه فإن هذا التنظيم الذي رأيناه من خلال الجداول في المراحل الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، يعكس إيديولوجيا النخبة الفرانكوفونية التي تقصي وتستبعد عناصر الهوية الوطنية وإن كان هناك اهتماما باللغة العربية واللغة الأمازيغية فإن إقصاء التاريخ والتربية الإسلامية له دلالة عميقة إذ ترتبط التربية الإسلامية بالعقيدة الإسلامية التي توجه سلوك الإنسان المسلم في الحياة كما أن مادة التاريخ تؤمن للمتعلمين ذاكرة جماعية تعمق أواصر العلاقات بين أفراد الجماعة. وسيتيح لنا تحليل محتوى كتب المواد الثلاثة فحص درجة هذا الاهتمام وخصوصا مادتي باللغة العربية اللغة الأمازيغية.

وبذلك فقد تحققت فرضيتنا: لا تسمح هرمية المعرفة المقدمة في المناهج المدرسية (لكل المراحل: ابتدائي متوسط، ثانوي) للإصلاحات التربوية لسنة 2003 بتعزيز الهوية الوطنية.

2/ الفرضية الفرعية الثانية:

- لا يسمح المحتوى المعرفي المقدم في المناهج المدرسية بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

كتب مادة اللغة العربية:

مصادر نصوص كتب اللغة العربية:

مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	المحور الثامن	المجموع	النسبة (%)
الشعر		1	1	2	2	2	2	2	2	14	23.33
النثر	المقامات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	القصص	5	4	2	1	3	5	3	3	26	43.33
	السير والتراجم	1	0	2	0	0	0	1	0	4	6.66
	الخطبة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	أمثال وحكم	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غيرها		1	2	3	5	2	1	2	0	16	26.68
المجموع		8	7	9	8	7	8	8	5	60	100
من الحضارة الإسلامية		4	4	6	4	4	4	6	5	37	61.66
من غير الحضارة الإسلامية		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غير مذكور		4	2	3	5	3	4	2	0	23	38.34
المجموع		8	6	9	9	7	8	8	5	60	100

جدول رقم 48: يبين مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

قراءة إحصائية:

نلاحظ أن 23.33% من النصوص جاءت على شكل شعر ولكنها جاءت على شكل محفوظات أي قصائد تحفظ فقط ولا تدرس على شكل نص مع العلم أن نشاط المحفوظات تخصص له حصة واحدة في الأسبوع من أصل 11 حصة في الابتدائي لمادة اللغة العربية، وجاءت القصص في هذا الكتاب بنسبة 43.33%، والسير والتراجم بنسبة 6.66% في حين أن المقامات والخطبة والأمثال والحكم لم تذكر بتاتا، أما بقية النصوص فهي بنسبة 26.66%.

وبالنسبة لمصادر النصوص فقد كانت نسبة النصوص التي مصادرها من الحضارة الإسلامية 61.66% ولم يأت نص من مصدر من غير الحضارة الإسلامية في حين أن 38.34% نصوص غير مذكورة المصدر.

مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	المحور الثامن	المحور التاسع	المحور العاشر	المجموع	النسبة (%)
الشعر		1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	11	18.65
النثر	المقامات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	القصص	3	6	5	3	0	3	1	1	1	3	26	44.07
	السير والتراجم	2	0	1	0	0	0	1	0	0	2	6	10.16
	الخطبة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	أمثال وحكم	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غيرها		0	0	0	2	6	1	2	2	2	1	16	27.12
المجموع		6	7	7	7	7	5	5	4	4	7	59	100
من الحضارة الإسلامية		3	4	4	5	5	5	5	4	4	5	44	74.58
من غير الحضارة الإسلامية		2	0	1	1	0	0	0	0	0	1	5	8.47
غير مذكور		1	3	2	1	2	0	0	0	0	1	10	16.95
المجموع		6	7	7	7	7	5	5	4	4	7	59	100

جدول رقم 49: يبين مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي.

قراءة إحصائية:

نلاحظ أن 18.65% من النصوص جاءت على شكل شعر ولكنها جاءت على شكل محفوظات أي قصائد تحفظ فقط ولا تدرس على شكل نص مع العلم أن نشاط المحفوظات تخصص له حصة واحدة في الأسبوع من أصل 11 حصة في الابتدائي لمادة اللغة العربية، وجاءت القصص في هذا الكتاب بنسبة 44.07%، والسير والتراجم بنسبة 10.16% في حين أن المقامات والخطبة والأمثال والحكم لم تذكر بتاتا، أما بقية النصوص فهي بنسبة 27.12%.

وبالنسبة لمصادر النصوص فقد كانت نسبة النصوص التي مصادرها من الحضارة الإسلامية 74.58% وكانت نسبة النصوص التي مصادرها من غير الحضارة الإسلامية هي 8.47% في حين أن 16.95% نصوص غير مذكورة المصدر.

مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

		المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس	المحور السادس	المحور السابع	المحور الثامن	المجموع	النسبة (%)
الشعر		2	0	1	1	2	0	1	1	8	23.53
النثر	المقامات	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	القصص	3	0	1	0	0	1	0	1	6	17.65
	السير والتراجم	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	الخطبة	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	أمثال وحكم	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
غيرها		0	4	2	3	3	3	3	2	20	58.82
المجموع		5	4	4	4	5	4	4	4	34	100
من الحضارة الإسلامية		4	3	4	3	3	4	4	4	29	85.30
من غير الحضارة الإسلامية		0	1	0	1	1	0	0	0	3	8.82
غير مذكور		1	0	0	0	1	0	0	0	2	5.88
المجموع		5	4	4	4	5	4	4	4	34	100

جدول رقم 50: بين مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

قراءة إحصائية:

نلاحظ أن 23.53% من النصوص جاءت على شكل شعر، وجاءت القصص في هذا الكتاب بنسبة 17.65%، في حين أن المقامات والسير والتراجم والخطبة والأمثال والحكم لم تذكر بتاتا، أما بقية النصوص فهي بنسبة 58.82%.

وبالنسبة لمصادر النصوص فقد كانت نسبة النصوص التي مصادرها من الحضارة الإسلامية 85.30% وكانت نسبة النصوص التي مصادرها من غير الحضارة الإسلامية هي 8.82% في حين أن 5.88% نصوص غير مذكورة المصدر.

مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

		المحور الاول	المحور الثاني	المحور الثالث	المجموع	النسبة (%)
الشعر		0	4	0	4	7.14
النثر	المقامات	0	0	0	0	0
	القصص	3	3	4	10	17.86
	السير والتراجم	2	2	0	4	7.14
	الخطبة	0	0	0	0	0
	أمثال وحكم	0	0	0	0	0
غيرها		16	11	11	38	67.86
المجموع		21	20	15	56	100
من الحضارة الإسلامية		16	18	15	49	87.5
من غير الحضارة الإسلامية		1	1	0	2	3.57
غير مذكور		4	1	0	5	8.93
المجموع		21	20	15	56	100

جدول رقم 51: يبين مصادر نصوص كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

قراءة إحصائية:

نلاحظ أن 7.14% من النصوص جاءت على شكل شعر، وجاءت القصص في هذا الكتاب بنسبة 17.86%، وجاءت السير والتراجم بنسبة 7.14% في حين أن المقامات والخطبة والأمثال والحكم لم تذكر بتاتا، أما بقية النصوص فهي بنسبة 67.86%.

وبالنسبة لمصادر النصوص فقد كانت نسبة النصوص التي مصادرها من الحضارة الإسلامية 87.5% وكانت نسبة النصوص التي مصادرها من غير الحضارة الإسلامية هي 3.57% في حين أن 8.93% نصوص غير مذكورة المصدر.

قراءة إجمالية لشكل النصوص ومصدرها في كتب اللغة العربية:

نلاحظ أن النصوص في هذه الكتب لم تقدم بأشكال الفنون في اللغة العربية فأهمل الشعر وبقية الأشكال، وللشعر مكانة مهمة في اللغة العربية، ونلاحظ أن أغلب النصوص كانت من مصادر من الحضارة الإسلامية ولكن أغلبها من مصادر معاصرة .

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي:

الجدول رقم 52 يوضح نتائج التحليل لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائي:

جدول رقم 55 يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي			محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور8				محور			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المكون التاريخي	المضمون	أحداث تاريخية للأمة																																				
		أعياد تاريخية								1		2																										
		شخصيات سياسية أو عسكرية						1			5	6											2									6			4			
		شخصيات أدبية																					1															
		شخصيات علمية																									1								3			
		شخصيات ثقافية																													1				1			
		انجازات سياسية أو عسكرية									3			1																								
		انجازات أدبية																																				
		انجازات علمية																									1				1				1			
		انجازات ثقافية		1																			8															
		معالم تاريخية									1	9																			1	5			2	4		
		مدن تاريخية																																		1		
مكون المستقبل	الأحلام المشتركة	تصورات الأمة عن الحاضر					2									2											2				2				2			
		تصورات الأمة عن المستقبل														1							1				3											
الاثنية المركزية	الشعور بالتميز	العروبة تختلف عن غيرها																																				
	الشعور بالتفوق	العروبة متفوقة عن غيرها																																				

جدول رقم 52: يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي

نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي:

- قراءة كمية:

لم يرد في المحور الأول المعنون بالقيم الإنسانية من الكتاب شيء من أبعاد العروبة التي في الجدول وجاء في المحور الثاني المعنون بالحياة الاجتماعية إشارة ضمنية لعيد من الأعياد التاريخية ومرة واحدة تناول موجز لشخصية سياسية وعسكرية وورد أيضا ما يتعلق بتصورات الأمة عن الحاضر مرتان بشكل مفصل، وفي المحور الثالث الذي جاء بعنوان الهوية الوطنية عيدان تاريخيان بشكل موجز وخمس شخصيات سياسية وعسكرية بشكل مفصل وستة منها بشكل موجز، وجاء الحديث عن الانجازات السياسية في ثلاث مواضع بشكل مفصل ومرة واحدة ضمنياً وتم تداول معلم تاريخي مرة واحدة بشكل مفصل و تسعة معالم بشكل موجز، وفي المحور الرابع المعنون الطبيعة والبيئة ورد تصوران عن الحاضر بشكل موجز وتصور واحد عن المستقبل بشكل موجز، ولم يرد في الفصل الخامس المعنون بالصحة والرياضة شيء وفي المحور السادس المعنون بالحياة الثقافية ورد ذكر شخصيتين سياسيتين وعسكريتين بشكل مفصل وشخصية واحدة ثقافية بشكل مفصل وتصور الأمة عن المستقبل مرة واحدة بشكل مفصل، وثمانية انجازات ثقافية بشكل مفصل، وفي المحور السابع المعنون الإبداع والابتكار فقد ورد انجاز علمي وشخصية علمية بشكل مفصل وتصورين عن الحاضر وثلاث تصورات عن المستقبل بشكل مفصل وفي المحور الثامن المعنون بالرحلات والأسفار فقد جاء ذكر أربع شخصيات سياسية وعسكرية بشكل مفصل وثلاث شخصيات علمية وانجاز علمي واحد وشخصية ثقافية ومعلمين تاريخيين بشكل مفصل وأربعة معالم بشكل موجز ومدينة تاريخية بشكل موجز وتصورين عن الحاضر بشكل مفصل.

- القراءة الكيفية:

نلاحظ فقر محتوى الكتاب عموماً من أبعاد اللغة العربية، فالكتاب يقدم لغة عربية خالية من أي حمولة ثقافية، فلم تحمل إنجازات الأمة في تاريخها الطويل ولم تتح للتلميذ أن يتعرف على الشخصيات والانجازات التي عرفتها أمته ولم تُعرِّفه بمعالم ومدن تاريخية كانت مسرحاً لأحداث مهمة، ولم يقدم الكتَاب أي شيء فيما يتعلق بتمييز العرب عن غيرهم ولا عن تفوقهم في تاريخهم الحضاري، وإن كان هناك طرح لتصورات عن الحاضر والمستقبل فَجُلّ هذه التصورات تتعلق بوصف الواقع المتأزم وقليل منها يحكي عن تنوع ثقافة البلاد وجمالها وتتعلق أيضا هذه التصورات بأهمية العلوم التقنية مقدمة في صورة اختراعات واكتشافات علمية وهذه تصورات مفيدة للمجتمع ولكنها غير كافية لأنها منقوصة من الاثنية المركزية ومن الخلفية التاريخية التي تؤكد على تمايز المجتمع عن غيره وتفوقه أو سعيه للتفوق على غيره وبالتالي ففقر هذا الكتَاب يضاف إليه نقص في وجاهة ما قدمه.

والملاحظ أيضا هو إفراد محور خاص بالهوية وخُلُو ثلاث محاور من أبعاد مفهوم اللغة العربية وهو ما يجعلنا نتصور وكأن الهوية موضوع معرفي صرف كدرس في الرياضيات أو في الفيزياء.

كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة الابتدائي

الجدول رقم 53 الذي يوضح نتائج كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة الابتدائي

جدول رقم 56 يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي			محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور8				محور				محور			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المكون التاريخي	المضمون	أحداث تاريخية للأمة																																								
		أعياد تاريخية																	6	4																						
		شخصيات سياسية أو عسكرية										1								3				1				4		1												
		شخصيات أدبية																																								
		شخصيات علمية																						2			1	4											1			
		شخصيات ثقافية																									1					2								1		
		انجازات سياسية أو عسكرية										1								1						1												2				
		انجازات أدبية																																								
		انجازات علمية																																						1		
		انجازات ثقافية																	1				1					1			1				2							
		معالم تاريخية																	1	9								9											1	8		
		مدن تاريخية																	1	2																			1	14		
مكون المستقبل	الأحلام المشتركة	تصورات الأمة عن الحاضر					1				1									2																						
		تصورات الأمة عن المستقبل													1							1																				
الاثنية المركزية	الشعور بالتميز	العروبة تختلف عن غيرها																																1								
	الشعور بالتفوق	العروبة متفوقة عن غيرها																					1																			

جدول رقم 53: يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي

نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي:

- القراءة الكمية:

- لم يرد في المحور الأول المعنون بالقيم الإنسانية شيء يتعلق بأبعاد اللغة العربية وفي المحور الثاني المعنون العلاقات الاجتماعية جاء تصور واحد عن الحاضر بشكل مفصل وفي المحور الثالث المعنون الخدمات الاجتماعية جاء ذكر لشخصية سياسية وعسكرية وانجازات سياسية عسكرية بصفة موجزة وتصور عن الحاضر بشكل مفصل وفي الفصل الرابع المعنون التوازن الطبيعي والبيئة جاء تصور واحد عن المستقبل بشكل مفصل وفي المحور الخامس المعنون بالهوية الوطنية ورد ذكر ستة أعياد تاريخية بشكل مفصل وأربعة بشكل موجز وذكرت ثلاث شخصيات سياسة بشكل موجز وانجاز سياسي وعسكري بشكل موجز وانجاز ثقافي بشكل مفصل، وذكر معلم تاريخي واحد بشكل مفصل وتسعة معالم بشكل موجز، كما ذكرت مدينة واحدة بشكل مفصل ومدينتين بشكل موجز، وذُكر تصور واحد عن المستقبل بشكل ضمني، وفي المحور السادس والمعنون بالصحة والرياضة وردت شخصية واحدة بشكل موجز وشخصيتان علميتان بشكل موجز وشخصية ثقافية بشكل مفصل والحديث مرة َواحدة على تفوق العرب بشكل مفصل وانجاز ثقافي واحد بشكل مفصل، وفي المحور السابع المعنون بغزو الفضاء والاكتشافات العلمية ورد ذكر أربع شخصيات بشكل موجز وشخصية واحدة بشكل ضمني، وشخصية علمية بشكل مفصل وأربع شخصيات علمية بشكل موجز، كما وردت تسعة معالم تاريخية بشكل موجز، وإنجاز ثقافي بشكل موجز، وشخصية ثقافية واحدة بشكل مفصل وفي المحور الثامن المعنون الحياة الثقافية والفنية ورد ذكر إنجاز ثقافي واحد وبشكل مفصل وشخصيتين ثقافيتين بشكل موجز، ومرة واحدة ضمنياً جاء الحديث عن تميز العرب عن غيرهم.

وفي المحور التاسع المعنون بالصناعات التقليدية والحرف ورد ذكر إنجازين سياسيين وعسكريين مرتين ضمنياً وذُكر انجازان ثقافيان بشكل مفصل وفي المحور العاشر المعنون بالرحلات والأسفار ذكرت شخصية علمية واحدة بالتفصيل وإنجاز علمي بشكل موجز ومعلم

تاريخي بشكل مفصل وثمانية معالم تاريخية بشكل موجز، وذكرت مدينة واحدة بشكل مفصل وأربعة عشر مدينة بشكل موجز وذكرت شخصية ثقافية بشكل موجز.

- القراءة الكيفية:

نفس الملاحظة السابقة الكتاب فقير من الحمولة الثقافية للغة العربية فلم تحمل اللغة المقدمة في الكتاب تاريخ العرب فلم تتطرق لإنجازاتهم السياسية ولا العلمية والثقافية إلا بقدر ضَئيل ولم تقدم هذه اللغة المقدمة في الكتاب تصورات عن الحاضر والمستقبل بما يخدم المجتمع، وإنما ركزت على ضرورة َو أهمية الاكتشافات العلمية ومظاهرها وتناول الكتاب مفهوم الحضارة ولكنه لم يفصل فيه ولم يذكر أسس الحضارة التي َيسعى إليها المجتمع الجزائري، وركز الكتاب على التقاليد والعادات كالحرف اليدوية وأهميتها حيث تصنفها اليونيسكو في التراث العالمي، كما ركز الكتاب على البعد الإنساني العالمي فأفرد محوراً للقيم الإنسانية وذكها دون أن يبين علاقَتها مع المجتمع الجزائري ثقافة وحضارة وتاريخاً .

ونفس الملاحظة بالنسبة للكتاب السابق إفراد محور للهوية الوطنية وفقر المحاور الأخرى من عناصر الهوية يجعل الهوية موضوعاً معرفياً مجرداً، ولِنقلتَ َشَيُّؤ عناصر الهوية.

ويكاد يخلو الكتاب من أي إشارة لتاريخ العرب وإنجازاتهم واعتزازهم بهويتهم وتميزهم عن غيرهم.

كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

الجدول رقم 54 الذي يوضح نتائج كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

جدول رقم 57 يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط			محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور8			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المكون التاريخي	المضمون	أحداث تاريخية للأمة																																
		أعياد تاريخية																																
		شخصيات سياسية أو عسكرية													1																3			
		شخصيات أدبية																														23		
		شخصيات علمية													3				1															
		شخصيات ثقافية														1			1				1				1	2				3		
		انجازات سياسية أو عسكرية	1									1			3																1			
		انجازات أدبية														1																		
		انجازات علمية																																
		انجازات ثقافية									3				2												5							
		معالم تاريخية																														1		
		مدن تاريخية													2																			
مكون المستقبل	الأحلام المشتركة	تصورات الأمة عن الحاضر	4				4				1								2				2											
		تصورات الأمة عن المستقبل	1																2				4								3			
الاثنية المركزية	الشعور بالتميز	العروبة تختلف عن غيرها																																
	الشعور بالتفوق	العروبة متفوقة عن غيرها																																

جدول رقم 54: يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط

نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة متوسط:

- القراءة الكمية:

جاء في المحور الأول المعنون بالآفات الاجتماعية ذكر إنجاز سياسي واحد بشكل مفصل وأربعةُ تصورات عن الحاضر كذلك بشكل مفصل وتصور واحد عن المستقبل بشكل مفصل.. َو في المحور الثاني المعنون بالإعلام والمجتمع جاءت أربعة تصورات عن الحاضر بشكل مفصل وفي المحور الثالث المعنون بالتضامن الإنساني ورد انجاز سياسي واحد بشكل موجز وتصور واحد عن الحاضر بشكل موجز وثلاثة انجازات ثقافية بشكل مفصل، َو في المحور الرابع المعنون بشعوب العالم جاء الحديث عن شخصية سياسية وعسكرية واحدة بشكل مفصل َوَرَدَ ذكر ثلاث شخصيات علمية وثلاث انجازات سياسية وعسكرية َو انجازين ثقافيين بشكل مفصل َو إنجاز أدبي بشكل موجز ومدينتين تاريخيتين بشكل مفصل وشخصية ثقافية بشكل موجز، وفي المحور الخامس المعنون بالعلم والتقدم التكنولوجي ورد ذكر شخصية واحدة علمية بشكل مفصل وتصورين عن الحاضر بشكل مفصل وكذلك تصوران عن المستقبل بشكل مفصل وشخصية ثقافية بِشَكْلٍ مفصل، وفي المحور السادس المعنون بالتلوث البيئي ورد تصوران عن الحاضر وأربعة تصورات عن المستقبل بشكل مفصل، وكذلك شخصية ثقافية بشكل مفصل، وفي المحور السابع المعنون بالصناعات التقليدية وردت خمسة انجازات ثقافية وشخصية ثقافية بشكل مفصل وشخصيتين ثقافيتين بشكل موجز وفي الفصل الثامن المعنون بالهجرة الداخلية والخارجية وردتْ ثلاث شخصيات سياسية وعسكرية بشكل مفصل َو ثلاثة وعشرون شخصية أدبية بشكل موجز، وإنجاز سياسي وعسكري بشكل مفصل ومعلم تاريخي واحد بشكل موجز وثلاثة تصورات عن المستقبل بشكل مفصل وثلاثة شخصيات ثقافية بشكل موجز.

- القراءة الكيفية:

كَسابقيه من الكتب جاءت اللغة في هذا الكتاب خالية من حمولة ثقافية، فلم تحمل ذاكرة المجتمع ولم تحدد تصورات الحاضر ولا المستقبل بشكل متكامل َولم تبين تمايز العرب عن غيرهم ولا تفوقهم عبر تاريخهم.

ولكن هذا لا يعني أن لُغَة الكتاب لا تَحمل قيماً وتصورات، فهي تحمل التصورات ولكنها غير تصورات اللغة العربية التي يعرفها المجتمع الجزائري خلال تاريخيه الحضاري، فنجد مثلاً في الصفحة السابعة عشر من الكتاب أن مدمناً يريد الإقلاع عن شرب الخمر ولكن ليس بدافع الخوف ولا بدافع الحياء من المجتمع بل من أجل ابنته فقط، وهنا نلاحظ كيف تجاوزت هذه العبارة عنصرين مهمين في المجتمع وهما الدين والضمير الجمعي، وهذه العبارة ليست معزولة فهي مقدمة للتلميذ في محور الآفات الاجتماعية يبين فيها هذا المحور خطر الآفات وضرورة الإقلاع عنها، وفي الصفحة نفسها ترد عبارة أخرى تذكر أن الآفات الاجتماعية تتنافى مع العلم ولم يُشَر مِن قريب ولا بعيد إلى الدين.

كذلك مِن الملاحظات الأخرى حول مضمون اللغة في هذا الكتاب، نجد أن الكتاب يركز على البعد الإنساني فنجد مثلاً عناوين المحاور: التضامن الإنساني شعوب العالم، والانفتاح مهم على المجتمعات الإنسانية ولكن بشرط أن يتماهى التلميذ (المواطن في المستقبل) بعناصر ثقافة مجتمعه أولاً وهو الأمر الغائب في هذا الكتاب كما ذكرنا.

ونجد الكتاب يتناول في معرض حديثه عن بعد الإنسانية يتطرق لجمعية الهلال الأحمر، وجاء أن الثورة أرادت إبراز الوجه الإنساني لها بواسطة الهلال الأحمر الجزائري والذي يلعب دوراً مهما في إطلاق سراح الكثير من الأسرى الفرنسيين الذين وقعوا في أيدي جيش التحرير الوطني فلم يتكلموا عن الوجه الحضاري الإسلامي للثورة ولم يتكلموا عن دور الهلال الأحمر في خدمة الجزائريين، فهل خدمة القضية الوطنية خدمة الجزائريين لاَ تُعّد تصرفاً إنسانياً؟ وتُعّد خدمة الأسرى الفرنسيين إنسانية؟؟

وكذلك جاء في الكتاب الحديث عن التعايش وهذه المبادئ الإنسانية والتعايش والسلم هي المبادئ التي تروج لها المنظمات العالمية كلها، ولكنها أي هذه المنظمات ما هي إلا أدوات للسيطرة على بقية المجتمعات مِن طرف الدول القوية التي تسعى لفرض ثقافتها وعموماً يستدعي هذا إجراء دراسات أخرى لفحص هذا الجانب، لأننا في دراستنا معنيون بالبحث عن أبعاد الهوية الجزائرية وجوداً أو عدماً فقط.

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

الجدول رقم 55 الذي يوضح نتائج كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

جدول رقم 58 يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط			محور				محور				محور			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المكون التاريخي	المضمون	أحداث تاريخية للأمة												
		أعياد تاريخية						1			1			
		شخصيات سياسية أو عسكرية	1	1				5				1		
		شخصيات أدبية	1					7						
		شخصيات علمية	1											
		شخصيات ثقافية	2	5		2		3				1		
		انجازات سياسية أو عسكرية										2		
		انجازات أدبية												
		انجازات علمية												
		انجازات ثقافية	1				2				1			
		معالم تاريخية					2				1			
		مدن تاريخية					1							
مكون المستقبل	الأحلام المشتركة	تصورات الأمة عن الحاضر	5								4			
		تصورات الأمة عن المستقبل	6				5				1			
الاثنية المركزية	الشعور بالتميز	العروبة تختلف عن غيرها												
	الشعور بالتفوق	العروبة متفوقة عن غيرها												

جدول رقم 55: يبين نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

نتائج تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

– القراءة الكمية:

– جاء في المحور الأول من الكتاب ذكر شخصية سياسية وعسكرية بشكل مفصل وأخرى بشكل موجز، وشخصيتان علمية وأدبية بشكل مفصل وجاءت خمسة تصورات عن الحاضر بشكل مفصل وستة عن المستقبل بشكل مفصل أيضاً، ووردت شخصيتان ثقافيتان بشكل مفصل وخمسة شخصيات ثقافية بشكل موجز وشخصيتان ثقافيتان ضمنياً، وورد إنجاز ثقافي واحد بشكل مفصل.

– وفي المحور الثاني ورد ذكر عيد تاريخي واحد وخمس شخصيات سياسية وعسكرية بشكل موجز، وبشكل موجز أيضا وردت سبع شخصيات أدبية وورد ذكر معلمين تاريخيين بشكل

مفصل وكذلك مدينة تاريخية، وجاء ذكر تصورات المستقبل خمس مرات بشكل مفصل وورد إنجازان ثقافيان بشكل مفصل وثلاث شخصيات بشكل موجز.

- وفي المحور الثالث جاء ذكر عيد تاريخي واحد بشكل مفصل وشخصية سياسية وعسكرية بشكل موجز، وانجازين سياسيين بشكل موجز، ومعلم تاريخي واحد بشكل مفصل وأربعة تصورات عن الحاضر بشكل مفصل وتصور واحد عن المستقبل مفصل كذلك، وجاء ذكر إنجاز ثقافي واحد بشكل موجز.

- **القراءة الكيفية:**

نفس الملاحظات تقريباً التي لاحظناها في الكتب السابقة حيث يغيب البعد التاريخي عن اللغة العربية المقدمة في هذا الكتاب، وإن ذُكر شيء من التاريخ فهو لا يحمل تلك الحمولة الثقافية التي تعرف التلميذ على تاريخه وتجعله يعتز بانتمائه للأمة العربية، فمثلاً جاء ذكر خمس شخصيات سياسية هي يزيد بن عبد الملك، أبو جعفر المنصور، هارون الرشيد، والمأمون وجعفر البرمكي، وكلهم خلفاء إلا الأخير منهم ولم تُذْكر حياتهم الاجتماعية ولا انجازاتهم السياسية ولا العسكرية ولا اهتمامهم وحرصهم على العلم ولا قصص ذكائهم ولا هِممهم وعزيمتهم، ولكنهم ذُكِروا مجتمعين في نص واحد عن الشطرنج.

- وفي هذا الكتاب أيضا ذُكرت أساطير غريبة عن ثقافة المجتمع الجزائري مثل نص سيتناول كيف خلقت الضفادع، ولم يذكر أنها تنافي معتقدات الإسلام، كما تناولَ الكتاب تفسيراتٍ حول الكسوف والخسوف وهي تفسيرات أسطورية ولم يذكر موقف الدين.

- وارتبطت التصورات عن الحاضر والمستقبل في اللغة المقدمة في هذا الكتاب بالآفات الاجتماعية والأزمات التي يعيشها المجتمع ودور التقنية والعلم في حلها، كما جاء ضمنياً في أكثر من موضع أن العلم المقصود هو العلم المادي الذي يجعلنا نخترع الوسائل المادية، وجاء في وصف تردي الأخلاق وظهور الآفات رغم التطور الهائل أن الحياة لا تكون آمنة تسودها الرحمة والسلام إذا طغى العلم على الأخلاق، وهذا يدل بوضوح على التصور المادي للعلم حيث فُصِلَ عن الأخلاق، وهذا ما لا يتطابق ورؤية الكون عند المسلمين حيث

أن المسلم مكلف بعمارة الأرض وعبادة اللهِ فهو متخلق بالضرورة في كل عمل يقوم به وأَجَلّ هذه الأعمال هو العِلم.

– كما نلاحظ أيضا الصبغة الإنسانية العالمية التي يطرحها الكتاب فيعرف بالقبعات الزرق ويعرف بالصليب الأحمر ويطرح الانترنيت كفضاء يمكننا من معاينة الاختلاف في الفلسفات والأديان ولكن دون الحديث عن استعمال التلميذ لهذا الفضاء بالتعريف بثقافته ولا فلسفته، وهذا يحيلنا إلى تناول الانجازات الثقافية في هذا الكتاب فهي في أغلبها إنجازات تتعلق بالتقاليد يتكلم الكتاب عن ضرورة المحافظة على الحرف اليدوية والأكلات الشعبية واللباس التقليدي والرقصات الفلكلورية.

والكتاب لم يتعرض بما فيه الكفاية لانجازات وشخصيات الأمة العربية الإسلامية ككل أو المجتمع الجزائري خاصة وهو ما يجعل التلميذ غير ملم بتاريخه فلا يعتز به ولا يشعر بتميزه عن غيره.

*** قراءة عامة لنتائج تحليل كتب اللغة العربية:**

تبين لنا من تحليل النتائج أن اللغة العربية المقدمة في الكتب هذه، لا تهتم بالجانب التاريخي للأمة فهي ليست حاملاً لذاكرة الأمة السياسية والعسكرية والثقافية والعلمية والأدبية، وَ ذلك بتجنب هذه الكتب لإيراد نصوص تحكي عن مواقف وقصص وشخصيات تاريخية واقتصرت هذه الكتب على التنويه بالعادات والتقاليد كاللباس والأطعمة والرقصات الفلكلورية، هذه العادات والتقاليد التي لا يمكنها أن تشكل ذاكرة الأمة لوحدها والتي لا تجعل التلميذ يعتز بالانتماء لأمته إذا ما قارنها بالتطور العلمي الحاصل اليوم، وقد ركزت هذه الكتب على تصورات الحاضر والمستقبل بإظهار الحاجة إلى الاختراعات والاكتشافات في حاضرنا وإلى ضرورة الاعتماد على العلم للتغلب على الآفات الاجتماعية التي يعرفها مجتمعنا وفي غير ما موضع ركزت الكتب على إظهار أن المقصود بالعلم هو العلوم المادية، وفصلت العلم عن الأخلاق، وهذا مُنَافٍ لثقافة المجتمع الجزائري ورؤيته للكون المنبثقة من العقيدة الإسلامية حيث لا يفصل بين العلم والأخلاق ولا يقتصر على العلوم المادي فقط.

وإضافة إلى هذا فقد حملت اللغة المقدمة في هذا الكتاب قِيماً عالمية كالإنسانية والتسامح والسلام، وهي قيم إنسانية مشترك، ولكن التركيز عليها بدون إثبات الذات الثقافية (من خلال إهمال الأبعاد التاريخية والحاضرة والمستقبلية للغة العربية) مَدْعَاةُ للذوبان في التيار العولمي والتفكك الثقافي، ومن جهة أخرى فإن التركيز على هذه القيم في عالم مُتصارع سياسيا واقتصادياً وثقافياً وحضارياً يجعل هذه القيم نفسها تبدو كسلاحٍ مستخدم في هذا الصراع يهدف إلى تخدير المجتمع وإضعاف وعيه.

- وإهمال هذا الجانب التاريخي والحاضر والمستقبل يجعل التلميذ لا يعتز بانتمائه للأمة العربية أو للمجتمع الجزائري كجزء من الأمة العربية علاوة على خلو اللغة في هذه الكتب من الإشارة إلى انجازات الأمة وتميزها عن غيرها وتفوقها على الأمم.

وعليه فاللغة العربية جاءت خالية من أي حمولة ثقافية معتَبرة تخدم الهوية الوطنية، وحملت مبادئ عالمية تفضي إلى الاندماج في تيار العولمة.

كتب مادة التاريخ:

كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي

الجدول رقم 56 والذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي

كتاب التاريخ السنة الرابعة ابتدائي جدول			محور				محور				محور			
			شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
الذاكرة الجمعية	تراجم وسير شخصيات تاريخية		3	4			12	12			1	3		
	انجازات تاريخية	انجازات علمية						1			1			
		انجازات ثقافية	3								3	2		
		انجازات أدبية												
		انجازات سياسية وعسكرية	6	4			6	2			5	2		
	مآس تاريخية	مآس تاريخية	1				1	2			5			2
	معالم تاريخية مادية	قصص مدن تاريخية					6	2						
		قصص معالم تاريخية					1	6		1				
الإثنية المركزية		الشعور بالتميز	1	2							1	3		1
		الشعور بالتفوق					1	1			4	2		

جدول رقم 56: يوضح نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي

نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي

- قراءة كمية:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 56 والذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي أن تراجم وسير شخصيات تاريخية وردت في المحور الأول 3مرات بشكل مفصل و4 مرات بشكل موجز.بينما وردت في المحور الثاني 12 مرة بشكل مفصل و12 مرة بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث 1 مرة مفصل و3 مرة موجز. أما فيما يخص الإنجازات العلمية لم يرد أي تكرار في المحور الأول. بينما وردت في المحور الثاني وردت بتكرار 1 مرة بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث 1 مرة بشكل مفصل.

أما فيما يخص الإنجازات الثقافية وردت في المحور الأول بـ 3 تكرارات بشكل مفصل. بينما لم يرد أي تكرار في المحور الثاني. بينما وردت في المحور الثالث بـ 3 تكرارات بشكل مفصل و2 مرة بشكل موجز.

أما فيما يخص الإنجازات الأدبية لم يرد أي تكرار في جميع المحاور.

أما فيما يخص الإنجازات العسكرية وردت في المحور الأول بـ 6 مرات بشكل مفصل و4 مرات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني بـ 6 مرات بشكل مفصل و2 مرات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث بـ 5 مرات بشكل مفصل و2 مرات بشكل موجز.

أما فيما يخص مآسي تاريخية وردت في المحور الأول 1مرة بكل مفصل.بينما وردت في المحور الثاني وردت بـ 1 مرة بكل مفصل و2 مرة بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث بـ 5 مرات بشكل مفصل و2 مرات بشكل ضمني.

أما فيما يخص قصص مدن تاريخية لم يرد أي تكرار في المحور الأول.

بينما وردت في المحور الثاني بـ 6 مرات بشكل مفصل و2 مرات بشكل موجز. لم يرد أي تكرار في المحور الثالث. أما فيما يخص قصص معالم تاريخية لم يرد أي تكرار في المحور الأول. بينما وردت في المحور الثاني بـ 1 مرات بشكل مفصل و6 مرات بشكل موجز و1 مرة بشكل ضمني. لم يرد أي تكرار في المحور الثالث.

أما فيما يخص الشعور بالتميز ورد في المحور الأول 1 مرة بشكل مفصل و2 مرة بشكل موجز. لم يرد أي تكرار في المحور الثاني. بينما وردت في المحور الثالث بـ 1 مرات بشكل مفصل و3 مرات بشكل موجز و1 مرة بشكل ضمني.

أما فيما يخص الشعور بالتفوق في المحور الأول لم يرد أي تكرار .بينما وردت في المحور الثاني بـ 1 مرة بشكل مفصل و1 مرة بشكل موجز.بينما وردت في المحور الثالث بـ 4 مرة بشكل مفصل و2 مرة بشكل موجز.

- قراءة كيفية:

نلاحظ من خلال تحليل نماذج الكتاب أن الطابع الغالب على كتاب التاريخ للسنة الرابعة ابتدائي هو طابع التاريخ السياسي فهو يركز على الأحداث السياسية ويتناول بقية المظاهر الاجتماعية والثقافية تبعًا للمتغير السياسي فالشخصيات التي جاءت في الكتاب كسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وخُلَفَائِهِ الراشدون وعمر بن العاص وعقبة بن نافع وعبد الله بن أبي سرح وأبي مهاجر دينار وغيرهم والفاتحين المغاربيين كموسى بن نصير وطارق بن زياد، والأمير عبد القادر وحماد بن بلكين وعبد الرحمان بن رستم لم يتم تناول حياتهم كلها، بل اكتفى بذكر انجازاتهم السياسية فقط.

كما أن الكتاب يكاد يخلو من الانجازات العلمية والانجازات الثقافية ويخلو تمامًا من الانجازات الأدبية، وجاء ذكر المآسي التاريخية أيضا مقتصراً على الجانب السياسي وذكرت ست مُدُن بشكل مفصل هي مكة والقيروان من خارج الجزائر، ومن الجزائر ميلة، أَشير، بجاية، وإستدراتن وأغلبها مدن أمازيغية ومؤسسوها أمازيغ ولم تذكر حواضر أخرى عربية كتلمسان ومعسكر وسيدي علي وغيرها.

ونلاحظ أيضًا أن أغلب حالات الشعور بالتميز والتفوق جاءت بصيغة الحديث عن الجزائر أو الجزائريين، ولم يُستعمل فيها ضمائر المتكلم: كبلادنا أو تاريخنا أو مجتمعنا ...الخ، كما وصف الكتاب للعلاقة بين الجزائر وفرنسا حيث شدَّد على أن العلاقات بين فرنسا والجزائر تراوحت بين الصداقة والعداوة ولم تُقدَّم العلاقة في إطارها الواقعي الحاصل في التاريخ وهو

صراع حضاري ثقافي بالدرجة الأولى كما بينا هذا في الفصول النظرية وبالتالي فالكتاب لا يبني ذاكرة جماعية على أسس علمية حيث لا يستطيع المتعلم أن يتعرف على الجوانب الثقافية والاجتماعية لمجتمعه في التاريخ بل سيتعرف على وقائع وشخصيات ومدن سياسية وَهذا ما لا يسمح له بالشعور بالتميز ولا بالشعور بالتفوق، بل سيتعامل مع تاريخ مجتمعه كتاريخ أي دولة أخرى، وهو ما يفقد التلميذ الاثنية المركزية الضرورية جدًّا في بناء هوية الجماعة.

هناك أيضا تركيز على البعد الأمازيغي من خلال ذكر المدن الأمازيغية فقط مع ذكر أسماء مؤسِّسيها، وإذا أضفنا له طريقة تقديم ماسينيسا كواحد من أشهر الملوك النوميديين، وكمقاوم للاستعمار الروماني، وَكصاحب المقولة إفريقيا للأفارقة، فهذا يخدم النخبة البربرية وهي التي رأيناها تحرص على ذكر ماسينيسا كرمز تاريخي وتتبنى مقولة الجزائر للجزائريين.

كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي

الجدول رقم 57 والذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي

كتاب التاريخ السنة الخامسة ابتدائي			محور1				محور2				محور3				محور4				محور5			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
الذاكرة الجمعية		تراجم وسير شخصيات تاريخية		6				2			15	7							6			
	انجازات تاريخية	انجازات علمية																				
		انجازات ثقافية		2			2				2				5			4				
		انجازات أدبية																				
		انجازات سياسية وعسكرية	5				1			1	15				11				1	2		
	مآس تاريخية	مآس تاريخية	1				10				3				6					2		
	معالم تاريخية مادية	قصص مدن تاريخية				4																
		قصص معالم تاريخية																				
	الإثنية المركزية	الشعور بالتميز									1											
		الشعور بالتفوق								1	3			1					1			

جدول رقم 57: يوضح نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي

نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي

- قراءة كمية:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 57 والذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الخامسة ابتدائي أن تراجم وسير شخصيات تاريخية وردت في المحور الأول و6 مرات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني و2 مرة بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث 15 مرة مفصل و7 مرة موجز. بينما لم يرد أي تكرار في المحور الرابع. بينما وردت في المحور الخامس و6 مرات بشكل مفصل.

أما فيما يخص الإنجازات العلمية والإنجازات الأدبية لم يرد أي تكرار بأي شكل من الأشكال.

أما فيما يخص الإنجازات الثقافية وردت في المحور الأول بـ 2 تكرارات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني 2 تكرارات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثالث بـ 2 تكرارات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الربع 5 تكرارات بشكل مفصل و4 مرات بشكل ضمني. ولم يرد أي تكرار في المحور الخامس.

أما فيما يخص الإنجازات السياسية العسكرية وردت في المحور الأول بـ 5 مرات بشكل مفصل.بينما وردت في المحور الثاني بـ 1 مرات بشكل مفصل و1 مرات بشكل ضمني. بينما وردت في المحور الثالث بـ 15 مرات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الرابع بـ 11 مرات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الخامس بـ 1 مرات بشكل مفصل و2 مرات بشكل موجز.

أما فيما يخص مآسي تاريخية وردت في المحور الأول 1 مرة بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثاني وردت بـ 10 مرة بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثالث بـ 3 مرات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الرابع وردت بـ 6 مرة بشكل مفصل.

بينما وردت في المحور الخامس وردت بـ 2 مرة بشكل موجز.

أما فيما يخص قصص مدن تاريخية وردت في المحور الأول بـ 4 مرات بشكل ضمني.لم يرد أي تكرار في باقي المحاور.

أما فيما يخص قصص معالم تاريخية لم يرد أي تكرار في جميع المحاور.

أما فيما يخص الشعور بالتميز لم يرد أي تكرار في المحور الأول و الثاني.بينما وردت في المحور الثالث بـ 1 مرات بشكل مفصل .ولم يرد أي تكرار في المحور الرابع والخامس.

أما فيما يخص الشعور بالتفوق في المحور الأول لم يرد أي تكرار. بينما وردت في المحور الثاني بـ 1 مرة بشكل ضمني. بينما وردت في المحور الثالث بـ 3 مرة بشكل مفصل و1 مرة

بشكل ضمني. ولم يرد في المحور الرابع أي تكرار. بينما وردت في المحور الخامس بـ 1 مرة بشكل مفصل.

- قراءة كيفية:

نفس الملاحظة السابقة تنطبق على الكتاب وهي التركيز على الجانب السياسي وإهمال الانجازات والشخصيات العلمية والثقافية وكذلك المدن والمعالم التاريخية، وهناك عدة عبارات تركز على مفهوم الدولة الوطنية وتتجاوز الانتماء الثقافي فمثلا جاء في الكتاب عبارة: الدفاع عن الحدود الموروثة عن الاستعمار، وجاءت أيضًا عبارة: الجزائر تقف مع الشعب الفلسطيني والشعب الصحراوي والشعوب التي تكافح من أجل الحرية، فالداعي إلى تضامن الجزائريين مع الفلسطينيين والصحراويين ليس داعي الانتماء الحضاري والثقافي بل هو داعي المبدأ العالمي الحرية، وإن كانت الحرية قيمة مقصودة ومرغوبة عند كل المجتمعات وقيمة إنسانية ركز عليها الإسلام أيضًا، ولكن أن تُطرح بهذا الشكل فهو ما يجعل التلميذ لا يفكر من خلال عقيدته وخاصة في فلسطين بل يفكر من خلال مبدأ إنساني هو الحرية مفصولاً عن أي حمولة دينية، أي علمنة المواقف السياسية، مع أن إسرائيل لا تتورع عن تقديم نفسها كدولة دينية، وكل الأحداث تثبت أن الصراع صراع حضاري ثقافي.

- ونفس الشيء بالنسبة لمؤشري الاثنية المركزية فهي تدل على أحداث سياسية، ولا يعتز التلميذ لا بشخصيات علمية ولا دينية ولا أدبية ولا انجازات علمية وثقافية ولكن فقط بأحداث سياسية، وإذا كان المتعلم يجهل أصلاً الجوانب الاجتماعية والثقافية لمجتمعه فكيف سيعتز بالانتماء إليه.

كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط:

الجدول رقم 58 والذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط

كتاب التاريخ السنة الثالثة متوسط			محور				محور				محور			
			شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
الذاكرة الجمعية		تراجم وسير شخصيات تاريخية	8	5			7				1			
	انجازات تاريخية	انجازات علمية					2	1			1			
		انجازات ثقافية	1				1	1			2	1		
		انجازات أدبية												
		انجازات سياسية وعسكرية	12				15				2			
	مآس تاريخية	مآس تاريخية		1			2	2			2			
	معالم تاريخية مادية	قصص مدن تاريخية	1				1							
		قصص معالم تاريخية	4				1	17						
الإثنية المركزية		الشعور بالتميز					4							
		الشعور بالتفوق				1	4	1		2	1			

جدول رقم 58: يوضح نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط

نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الثالثة متوسط:

- القراءة الكمية:

- ورد في المحور الأول المعنون بالوثائق التاريخية ذكر 8 شخصيات بشكل مفصل و5 شخصيات بشكل موجز، وورد إنجاز ثقافي واحد بشكل مفصل، في حين ورد اثنا عشر إنجازاً سياسيا وعسكريا واقتصادياً بشكل مفصل، ووردت مأساة تاريخية واحدة بشكل موجز، وقصة مدينة واحدة تاريخية بشكل مفصل وقصص 4 معالم تاريخية بشكل مفصل كذلك، وجاء الشعور بالتفوق مرة واحدة ولكن بتناول ضمني.

- وفي المحور الثاني المعنون بالتاريخ الوطني ورد ذكر سَبع شخصيات تاريخية وردت سبع شخصيات تاريخية بشكل مفصل وانجازان علميان كذلك بشكل مفصل وانجاز واحد بشكل موجز، بينما ورد انجازان ثقافيان أحدهما بشكل مفصل والآخر بشكل موجز، وذُكر خمسة عشر انجازاً سياسياً وعسكرياً واقتصادياً بشكل مفصل، وذكرت أربع مآسٍ تاريخية اثنان بشكل مفصل واثنان بشكل موجز، granted وورد ذكر قصة مدينة واحدة، وقصة معلم واحد بشكل مفصل، وذكر سبعة عشر معلماً تاريخياً بشكل موجز وفي أربع محطات جاء الشعور بالتميز بشكل مفصل وَ في أربع محطات كذلك جاء الشعور بالتفوق بشكل مفصل ومرة واحدة بشكل موجز ومرتين ضمنياً .

- وفي المحور الثالث المعنون التاريخ العام وردت شخصية تاريخية واحدة بشكل مفصل وإنجاز علمي وانجازان ثقافيان بشكل مفصل، وانجاز ثقافي بشكل موجز، وكذلك انجازان سياسيان بشكل مفصل ومأساتين تاريخيتين بشكل مفصل ومرة واحدة شعور بالتفوق بشكل مفصل.

- **القراءة الكيفية:**

- نلاحظ على هذه المعطيات أن عنوان الفصل الأول لا يتطابق مع مضمونه فهو بعنوان الوثائق التاريخية ولكنه تكلم في معظمه على الحضارة الإسلامية في فترة العثمانيين، ونلاحظ كذلك أن أكثر عنصر من عناصر التاريخ التي تحدث عنها الكتاب في هذا الفصل هي الانجازات السياسية والعسكرية والاقتصادية وكذلك فقد جاءت الشخصيات التي تناولها الكتاب شخصيات سياسية كلها إلا شخصية واحدة هي شخصية "علي مكار رايس" الخرائطي والذي قدم انجازات في ميدان الخرائط، ورغم أن المحور ورد فيه الحديث عن انجازات حضارية وثقافية إلا أن الحديث كان عاماً ومقتضباً ولم يذكر شواهد عملية على هذه الحضارة، ولم يذكر ولا انجاز علمي واحد ولا انجاز أدبي واحد وذكر قصة مدينة واحدة فقط وهي مدينة اسطنبول، وذكر أربع معالم تاريخية فقط كما أنه لم يرد فيها الشعور بالتفوق والشعور بالتميز إلا مرة واحدة وبشكل ضمني وهذا يدلنا على أن المحور وَ إن تناول فترة

مهمة في تاريخ المسلمين إلا أنه تناول خالٍ من أي قيمة، فلن يتعرف التلميذ من خلاله على علماء ومثقفين ولا على مدن ومعالم تاريخية ولا عن انجازات علمية وأدبية، بل كل ما في الأمر هو تناول لأحداث سياسية وتلميح فقط للانجازات الحضارية كما أنه تناول لا يربط التلميذ بتاريخ المسلمين فلا يوجد شعور بالتفوق ولا بالتميز بل هو تناول يشبه تناول تاريخ أي دولة ليست للتلميذ أي صلة بها من قريب أو بعيد.

– بالنسبة للمحور الثاني نفس الملاحظات تقريبا تركيز على الجانب السياسي مع ملاحظة زيادة في المآسي التاريخية َو زيادة في عدد المعالم التاريخية بواقع سبعة عشر معلماً تاريخياً ولكنه تناول موجز، فهذا المحور عنوانه التاريخ الوطني، ونُكر انجازان علميان فقط يتعلقان بصناعة السفن وبالحِرَف ولكن لم تذكر من الانجازات الثقافية إلا واحد وورد الشعور بالتفوق والشعور بالتميز أربع مرات ولكن هذا لا يعكس ما أنجبته الجزائر من علماء في مختلف الفنون، ولم يتحدث الكتاب في هذا المحور إلا عن مدينة واحدة هي مدينة الجزائر مع أنه كانت هناك عدة حواضر في تلك الفترة "أثناء انضمام الجزائر للدولة العثمانية" حواضر ثقافية مهمة كتلمسان، وبجاية، ومعسكر وغيرها.

فالمحور هنا أيضا لم يستوعب التاريخ الوطني من حيث غناه الثقافي بل ركز على الجانب السياسي فقط، َو في نهايته سيتعرف التلميذ على الانجازات السياسية فقط ولن يتعرف على الجوانب الأخرى لمجتمعه في تلك الفترة كما أن الشعور بالتفوق وبالتميز ورَدا فقط من جانب سياسي فقد ركز المحور في ذكر تفوق الأسطول الجزائري، وشدد على تميز المجتمع الجزائري عن الدولة العثمانية وعلى الدول الأوروبية من حيث الإدارة السياسية.

وفي المحور الثالث المعنون بالتاريخ العام: جاء الحديث عن النهضة الأوربية وتم تناولها من عدة جوانب: سياسية وثقافية واقتصادية، فقد ذكرت مدن عدة كجنوة، والبندقية وفلورنسا ونُكِر 23 شخصية منها شخصيات سياسية كنيكولا ميكافيلي، وشخصيات أدبية كالشاعر دانتي والشاعر فرانشيسكو بترارك، ورجال دين كمارتن لوثر والبابا أوربان، وفلاسفة كإبرازموس وعلماء كمكتشف الطباعة غوتنبرغ، وراسمي الخرائط كباتيستا أغنسي ومركاتور

وأورتيليوس، والعالم الفلكي بوهان كبلر، وغاليلو، وكوبرنيكس و نيوتن والاقتصادي آدم سميث، كما تحدث المحور عن الثورتين الانجليزية والفرنسية بإسهاب وتحدث عن التنظيم السياسي في أوربا بعد الثورات.

وهنا يمكننا عقد مقارنة لطريقة التعاطي مع الحضارة العثمانية والحضارة الأوربية فالأولى تم التركيز فيها على الجانب السياسي والثانية تناولها الكتاب من عدة مناحٍ وركز على الثقافة وعلى الانجازات العلمية والثقافية وكذلك الشخصيات من كل الميادين العلمية والسياسية والاقتصادية والفنية وكذك المدن، وكذلك عنوان المحور يلعب دوراً مهماً فالأول عنوانه الوثائق التاريخية وتم تناول الحضارة العثمانية في حين أن الثاني عنوانه التاريخ العام وكأن التاريخ العام هو تاريخ أوربا فقط وأن التاريخ العثماني لا يندرج في أي فترة.

كما أن محور التاريخ الوطني جاء فقيراً جدًّا بالنسبة لِغنى التاريخ الجزائري بالشخصيات العلمية والثقافية والمدن والحواضر الثقافية، وجاء فقيراً أيضا مقارنة مع محور الحضارة الأوربية وكان التركيز على التاريخ السياسي للوطن فقط.

ومنه فالكتاب لا يسمح للمتعلم بالتعرف على تاريخ بلادِه وتاريخ حضارته الإسلامية بشكل جيد يستوفي جميع مناحي التاريخ السياسية والاقتصادية والثقافية وهو ما لا يمكن التلميذ من ذاكرة جمعية قوية وواثقة ولا يسمح أيضا بإثنية مركزية تحفظ هوية الجماعة فلا يشعر التلميذ بالتميز ولا بالتفوق، ولكنه بالمقابل سينبهر بالحضارة الأوربية ويعرف عدداً كبيراً من رموزها (شخصيات، مدن، معالم) وهو ما لا يعزز الهوية الوطنية.

كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

الجدول رقم 59 الذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

كتاب التاريخ السنة الرابعة متوسط			محور				محور				محور				محور			
			شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
الذاكرة الجمعية		تراجم وسير شخصيات تاريخية	17	10			40	24			3	22						
	انجازات تاريخية	انجازات علمية																
		انجازات ثقافية		5			3	1		1	2							
		انجازات أدبية																
		انجازات سياسية وعسكرية	8				20				15							
	مآس تاريخية	مآس تاريخية	17				11											
	معالم تاريخية مادية	قصص مدن تاريخية																
		قصص معالم تاريخية																
	الإثنية المركزية	الشعور بالتميز	3	2		3	4					5		2				
		الشعور بالتفوق	2	1			6											

جدول رقم 59: يوضح نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط

نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

- قراءة كمية:

نلاحظ من خلال الجدول رقم 59 الذي يمثل نتائج تحليل كتاب التاريخ للسنة الرابعة متوسط أن تراجم وسير شخصيات تاريخية وردت في المحور الأول 17 مرة بشكل مفصل و10 مرات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني 40 مرة بشكل مفصل و24 مرات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثالث 3 مرة مفصل و22 مرة موجز.بينما لم يرد أي تكرار في المحور الرابع.

أما فيما يخص الإنجازات العلمية والإنجازات الأدبية لم يرد أي تكرار بأي شكل من الأشكال.

أما فيما يخص الإنجازات الثقافية وردت في المحور الأول بـ 5 تكرارات بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني 3 مرات بشكل مفصل و1 مرة بشكل موجز و1 مرة بشكل ضمني. بينما وردت في المحور الثالث بـ 2 تكرارات بشكل مفصل. ولم يرد أي تكرار في المحور الرابع.

أما فيما يخص الإنجازات السياسية العسكرية وردت في المحور الأول بـ 8 مرات بشكل مفصل.بينما وردت في المحور الثاني بـ 20 مرة بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثالث بـ 15 مرة بشكل مفصل.ولم يرد أي تكرار في المحور الرابع.

أما فيما يخص مآسي تاريخية وردت في المحور الأول 1 مرة بشكل مفصل.بينما وردت في المحور الثاني وردت بـ 17 مرة بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثالث بـ 11 مرات بشكل مفصل. ولم يرد أي تكرار في المحور الثالث والرابع.

أما فيما يخص قصص مدن تاريخية و قصص معالم تاريخية لم يرد أي تكرار في جميع المحاور.

أما فيما يخص الشعور بالتميز وردت في المحور الأول 3 مرات بشكل مفصل و2 مرة بشكل موجز و3 مرة بشكل ضمني .بينما وردت في المحور الثاني بـ 4 مرات بشكل مفصل. بينما وردت في المحور الثالث بـ 5 مرات بشكل موجز و2 مرة بشكل ضمني .ولم يرد أي تكرار في المحور الرابع

أما فيما يخص الشعور بالتفوق ورد في المحور الأول 2 مرة بشكل مفصل و1 مرة بشكل موجز. بينما وردت في المحور الثاني بـ 1 مرة بشكل مفصل. ولم يرد في المحور الثالث والرابع أي تكرار.

- قراءة كيفية:

نفس الملاحظات السابقة: تركيز على الجانب السياسي ولا يوجد تركيز على الجوانب الثقافية والعلمية والاجتماعية، ولا ذكر قصص مدن ولا شخصيات علمية وأدبية، ولكن نجد في مقدمة هذا الكتاب تعبيراً صريحاً عن الاعتزاز بالذات الجزائرية وتفوقها على فرنسا، ونجد كذلك شيئًا مهما جدًّا وهو الحديث عن توظيف التاريخ من أجل المستقبل فمثلاً أُعطيت وضعية مشكلة ربطت التاريخ بالمستقبل حيث طُلِبَ من المتعلم عَقْد مقارنةٍ بين ظروف احتلال الجزائر والمبررات التي رفعتها فرنسا وظروف احتلال الولايات المتحدة للعراق والمبررات التي حملتها مع إبداء الرأي، كما وردت وضعية أخرى تطلب من المتعلم أن يفسر التناقض في السياسة الفرنسية حيث أنها رفعت شعار ثورتها الحرية-الإخاء-المساواة وشاركت بأسطولها في حرب اليونان بدعوى تحقيق الحرية للشعب اليوناني، ومن جهة أخرى أقدمت على احتلال الجزائر وانتزاع حرية شعبه.

قراءة عامة لنتائج تحليل كتب التاريخ:

نلاحظ أن مادة التاريخ تركز على الجانب السياسي فقط وتهمل الجوانب الأخرى، فلا نجد دروساً مستقلة حول مُدُنٍ أو معالم أو شخصيات أو أحداث ثقافية، بل كل درس يركز على التاريخ السياسي، وإن ذُكر فيه شخصيات أو مدن أو معالم فهي فقط في إطار السياسة، فمثلاً لا يعرف التلميذ سوى عدد من الشخصيات الوطنية السياسية ولا يعرف العلماء كذلك لا يعرف الحواضر الثقافية التي عرفها المجتمع الجزائري وعليه فهذه الكتب لا تسمح ببناء ذاكرة جمعية قوية حول المجتمع لدى التلاميذ فمعارفهم لا تتجاوز أحداثا سياسية، وإن ذاكرة تُقدم للتلاميذ بهذا الشكل تجعلهم لا يتمتعون بإِثْنِيَّةٍ مَركزية قوية يشعرون من خلالها بتميز مجتمعهم وتفوقه عن غيره.

- ونلاحظ أن كتب الجيل الأول من حيث المحتوى أقرب من كتب الجيل الثاني لبناء صورة عن الذاكرة الجمعية والاثنية المركزية.

- كما نلاحظ وجود ميل للتركيز على التاريخ الأمازيغي وإهمال للمدن والشخصيات العربية كما إن تناول شخصية ماسينيسا جاء مخالفاً للحقائق التاريخية، وكما رأينا فإن النخبة البربرية تتخذ من ماسينيسا رمزًا تاريخيًا.

ونستنتج في الأخير أن الطريقة التي قُدِّم بها محتوى التاريخ للكتب الأربعة موضوع الدراسة لا تَسمح ببناء ذاكرة جمعية للتلاميذ ولا تُشْعِرُهم بتميزهم ولا تفوقهم ضمن مجتمعهم وبالتالي فمناهج التاريخ هذه تُمارسُ قطيعة مع الهوية الوطنية.

مادة التربية الإسلامية:

كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي:

الجدول رقم 60 الذي يبين تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابع ابتدائي

	جدول رقم 63 يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة الابتدائي	فئة : المحور الأول				فئة : المحور الثاني				فئة : المحور الثالث				فئة : المحور الرابع			
		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
		مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
1	الله واحد لا شريك له،	1															
2	الله خالق الكون،	1								1							
3	الله يدبر شؤون الكون،												1				
4	الله مطلق الإرادة والتصرف،																
5	تعريف العلم																
6	تصنيف العلوم																
7	قوانين الطبيعة هي سنن الله في خلق الله : المادي،النفسي،الاجتماع،الأخلاقي																
8	فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية																
9	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة												4				
10	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره	2			1	1			1	3							
11	بداية الخلق																
12 [illegible]	يوم القيامة									1							
13	مصير الموت																
14	وجود الجن																
15	الوحي من مصادر المعرفة																
16	الكون من مصادر المعرفة																
17	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من الكون																
18	يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا	1								1							
19	ارتباط العلم بالعمل																
20	عبادة الله				3				2								
21	تعمير الكون																
22	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته																
23	وظيفة الزاوية التعليمية																
24	وظيفة الزاوية الاجتماعية																
25	وظيفة الزاوية السياسية																
26	وظيفة المسجد التعليمية																
27	وظيفة المسجد الاجتماعية																

	28	وظيفة المسجد السياسية																
	29	العبادات	2				1	1										
	30	الأحوال الشخصية																
	31	الأحوال المدنية																
	32	الأحكام الجنائية																
	33	الأحكام الدستورية								1								
	34	الأحكام الدولية																
	35	الأحكام الاقتصادية والمالية																
	36	الأخلاق والآداب	9				6				4	1						
	37	الإسلام يختلف عن بقية الأديان																
	38	الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة																

جدول رقم 60: يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي

نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة ابتدائي

- القراءة الكمية:

جاء في المحور الأول من هذا الكتاب (محاور هذا الكتاب غير معنونة) تناولُ أن الله واحد لا شريك له مرة واحدة بشكل مفصل، وكذلك أن الله خالق الكون، ووردت أركان الإيمان مرتين بشكل مفصل ومرة واحدة ضمنياً، كما وردت أن الإنسان سيحاسب يوم القيامة على عمله في الدنيا مرة واحدة بشكل مفصل، وجاءت وظيفة عبادة الله ثلاث مرات بشكل ضمني، ووردت أيضا العبادات مرتين بشكل مفصل، والأخلاق والآداب جاءت تسع مراتٍ بشكل مفصل وأخيراً جاء أن الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة مرة واحدة ضمنياً .

وَ في المحور الثاني وردت أركان الإيمان مرةً واحدة بشكل مفصل ومرة واحدة ضمنياً وجاءت وظيفة عبادة الله مرتين ضمنياً كما وردت العبادات مرتين مرة بشكل مفصل ومرة ثانية ضمنياً، ووردت الأحكام الدستورية مرة واحدة ضمنياً، ووردت الأخلاق والآداب ستّ مراتٍ بشكل مفصل.

وفي المحور الثالث جاء أن الله خالق الكون مرة واحدة بشكل مفصل وأن الله يدبر الكون مرة واحدة ضمنياً، وكذلك ورد وجود عالمين عالم الغيب والشهادة أربع مرات ضمنياً ووردت أركان الإيمان 3 مرات بشكل مفصل ويوم القيامة مرة واحدة بشكل مفصل كما وردت الأخلاق والآداب أربع مرات بشكل مفصل ومرة واحدة بشكل موجز، ولم ترد باقي العبارات التي لم نذكرها.

- القراءة الكيفية:

نلاحظ أن الكتاب ركز على أركان الإيمان وعلى الأخلاق والآداب في كل محاوره، ولكنه رغم حديثه عن طلب العلم في أكثر من موضع ومنها درس خاص بطلب العلم، إلا أنه لم يُعرِّف العلم بل نجده حصر العلم في القراءة والكتابة، وربما هذا مراعاة لسن الطفل في السَّنة الرابعة ابتدائي (حوالي 10 سنوات) ولكن لم يحمل مفهوم العلم المقدم للطفل أي

إشاراتٍ حول مفهوم العلم في الإسلام، ونجده كذلك ربط العلم بالمدرسة وربطه بخدمة الوطن وهذه معانٍ صحيحة ولكنها جزئية فهناك عدة مؤسسات للتعليم كالمسجد، والمسلم يخدم أمته كلها لا وطنه فقط.

وكذلك لم يتطرق الكتاب لمصادر المعرفة في الإسلام، وهذا إن كان موضوعاً لا يناسب سن الطفل ولكن لم يـُ شّر إليه من قريب ولا بعيد.

وبالنسبة لوظيفتي الإنسان في الكون وهما عبادة الله وتعمير الكون فنلاحظ أن وظيفة عبادة الله لم تذكر كوظيفة إلا بصفة ضمنية ولم تذكر وظيفة تعمير الكون أبداً بل قد جاءت عبارات تستبعدها أَسَاسًا منها: «تفكرت نـُهى في مخلوقات الله فأدركت أن الله سخّرها للناس لينعموا بخيراتها» وكأن الإنسان مخلوق ليعيش في هذه الدنيا مستمتعاً في الدنيا فقط وليس له وظيفة يؤديها، وإذا كان الإنسان قد أُحِلَّ له الاستمتاع بنعم الله فإنه لم يطالب بهذا فقط بل عليه عمارة الكون وعبادة الله.

ومن جهة أخرى لم تـُذكر مؤسسة المسجد رغم أنها مؤسسة جوارية في حي التلميذ ويعرفها في واقعه، وكذلك لم يذكر الكتاب مؤسسة الزاوية نهائياً .

وركز الكتاب على الأخلاق والآداب ونذكر أنه استعمل عبارات متداولة عالمياً في إطار الحرب على الإرهاب مثل: نبذ العنف، ولم يركز الكتاب على تعريف الإسلام للتلميذ بطريقة تجعله يدرك جّيداً أنه دين متميز عن غيره وأنه أحسن الأديان مناسبة للإنسان.

كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي:

الجدول رقم 61 الذي يبين تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي

جدول رقم 64 يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة الابتدائي

		فئة : المحور الأول				فئة : المحور الثاني				فئة : المحور الثالث				فئة : المحور الرابع			
		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
		مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
1	الله واحد لا شريك له،	1															
2	الله خالق الكون،	2															
3	الله يدبر شؤون الكون،	1															
4	الله مطلق الإرادة والتصرف،				1												
5	تعريف العلم																
6	تصنيف العلوم																
7	قوانين الطبيعة هي سنن الله في خلق الله : المادي،النفسي،الاجتماع،الأخلاقي																
8	فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية																
9	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة				4												
10	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره	5															1
11	بداية الخلق																
12	يوم القيامة	1															
13	مصير الموت	1	1														
14	وجود الجن																
15	الوحي من مصادر المعرفة																
16	الكون من مصادر المعرفة																
17	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من الكون																
18	يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا	1															
19	ارتباط العلم بالعمل																
20	عبادة الله																
21	تعمير الكون				1												
22	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته																
23	وظيفة الزاوية التعليمية																
24	وظيفة الزاوية الاجتماعية																
25	وظيفة الزاوية السياسية																
26	وظيفة المسجد التعليمية														1		
27	وظيفة المسجد الاجتماعية																

28	وظيفة المسجد السياسية																
29	العبادات	1				2											
30	الأحوال الشخصية								1								
31	الأحوال المدنية												1				
32	الأحكام الجنائية																
33	الأحكام الدستورية													1			1
34	الأحكام الدولية													2	1		2
35	الأحكام الاقتصادية والمالية					1											
36	الأخلاق والآداب	2				4				4				1			
37	الإسلام يختلف عن بقية الأديان																
38	الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة	1				1											

جدول رقم 61: يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة الابتدائي

نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي

- القراءة الكمية:

- جاء في هذا الكتاب في المحور الأول منه الله واحد لا شريك له مرة واحدة بشكل مفصل وأن الله خالق الكون مرتين بشكل مفصل وأن الله يدبر شؤون الكون مرة واحدة بشكل مفصل وأن الله مطلق الإرادة مرة واحدة بتناول ضمني، وجاء وجود عالَمْي الشهادة والغيب ضمنياً أربع مرات، كما ذُكر أحد أركان الإيمان 5 مرات بشكل مفصل، ويوم القيامة مرة واحدة كذلك بشكل مفصل وذكر مصير الموت مرة واحدة بشكل مفصل ومرة واحدة أيضا بشكل موجز، وجاء أن الإنسان يحاسب يوم القيامة على عمله في الدنيا مرة واحدة بشكل مفصل، ووردت عبادة الله كوظيفة للإنسان في الأرض مرة واحدة ضمنياً ، وجاءت العبادات مرة واحدة بشكل مفصل، والأخلاق والآداب مرتين بشكل مفصل، وجاء أن الإسلام أحسن الأديان مرة واحدة بشكل مفصل.

- وفي المحور الثاني المعنون بـ: من واجباتي وردت العبادات مرتين بشكل مفصل وجاءت الأحوال الشخصية مرة واحدة بتناول ضمني، وجاءت الأحكام الاقتصادية والمالية مرة واحدة بشكل مفصل، وأما الأخلاق والآداب فقد جاءت أربع مرات بشكل مفصل وجاء أن الإسلام أحسن دين مرة واحدة بشكل مفصل.

- و في المحور الثالث وردت الأحوال المدنية ضمنياً مرة واحدة والأخلاق والآداب أربع مرات بشكل مفصل.

- وفي المحور الرابع المعنون بـ: من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم جاءت أركان الإيمان مرة واحدة بشكل ضمني ووردت وظيفة المسجد التعليمية مرة واحدة بشكل موجز، وجاءت الأحكام الدستورية مرتين: مرة بشكل مفصل ومرة أخرى ضمنياً في حين أن الأحكام الدولية جاءت مرتين بشكل مفصل ومرة أخرى بشكل موجز ومرتين ضمنياً ، ووردت الأخلاق والآداب مرة واحدة بشكل مفصل وفي المحاور الأربعة لم يتم التطرق لتعريف العلم ولا تصنيف العلوم ولا قوانين الطبيعة من حيث هي سنن الله السارية في خلقه، ولا بداية الخلق،

ولا وجود الجن ولا مصادر المعرفة من كون ولاَ وحي ولا التوصل إلى وحدانية الله انطلاقاً من الكون ولا ارتباط للعلم بالعمل ولا ذِكْر لوظيفة الإنسان في الكون من عبادة لله وتعمير للكون ولا حديث عن وظائف الزاوية ولا وظائف المسجد ولا الأحكام الجنائية ولا حديث عن تميز الإسلام عن بقية الأديان.

- القراءة الكيفية:

نلاحظ أن كتاب التربية الإسلامية للسنة الخامسة ابتدائي لم يتطرق أبداً للحديث عن العلم من حيث أنه يربط عالم الشهادة بعالم الغيب ولا من حيث أنه يرتبط بالعمل في الدنيا والآخرة، كما أنه لم يتحدث عن وظيفة الإنسان في الكون والتي تتمثل في عبادة الله وتعمير الكون.لم يُقَدِّم الكتاب الإنسان على أنه خليفة الله في الأرض استعمره فيها وكلفه بأمانةِ عمارة الأرض وعبادة الله بل قد جاء في الكتاب عبارتان تعبران عن معنى ناقص لهذا، ففي الصفحة 22 جاءت الجملة التالية: «خلق الله الإنسان ليعمر الأرض وينتفع بخيراتها» وجاء في الصفحة 34 الجملة الآتية: «يسر الله سبحانه وتعالى للإنسان أسباب الحياة وسخر له المخلوقات في خدمته ووجهه إلى التصرف فيها بالحكمة والرفق» ومن هاتين الجملتين نرى كيف يصور الكتاب الكون للمتعلم: الكون مسخر لك لتعيش فيه، وتُغْفِل الجملتين وظيفة العمارة تحقيقاً لأمر الله ووظيفة العبادة كذلك. فكأن الإنسان قد خلقه الله ليعيش حياته الدنيا فقط. ولم يقدم الكتاب تعريفا للعلم ولا تصنيفاً للعلوم، مع أنه ورد فيه أمْر الإسلام بطلب العلم ولكنه لم يُعرِّف ما هو المقصود بالعلم، ولم يوضح الكتاب أيضا مصادر المعرفة بالنسبة للمسلم بل لم يتطرق لها تماماً، ولم يتطرق الكتاب لمؤسستين مهمتين في التاريخ الحضاري للمجتمع الجزائري وهما مؤسسة الزاوية و مؤسسة المسجد، فقد أدتَا وظائف سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية مهمة ساهمت في الحفاظ على الثقافة والهوية الحضارية للمجتمع الجزائري في مواجهة مختلف الأحداث المأساوية وخصوصاً فترة الاحتلال الفرنسي، وإذا كان سن التلاميذ قد لا يسمح بالتفصيل في الأحوال المدنية والأحكام الجنائية والأحكام الدستورية والدولية والاقتصادية والمالية فإنّ الكتاب تطرق إلى الأحكام

الدولية في خمسة مواضع مركزاً فيها على السلم ولم يتكلم عن الحرب والدفاع عن النفس ودفع الظلم والعدوان، وقد تكلم الكتاَب أكثر ما تكلم عن الأخلاق والآداب ولم يظهر في الكتاب اعتزاز واضح بدين الإسلام ولا تميزه عن بقية الأديان ولا صُلوحيته للإنسان في هذا الكون.

كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط:

الجدول رقم 62 الذي يبين تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط.

	جدول رقم 65 يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط	فئة : المحور الأول				فئة : المحور الثاني				فئة : المحور الثالث				فئة : المحور الرابع			
		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
		مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
1	الله واحد لا شريك له،																
2	الله خالق الكون،	1															
3	الله يدبر شؤون الكون،	1															
4	الله مطلق الإرادة والتصرف،																
5	تعريف العلم																
6	تصنيف العلوم																
7	قوانين الطبيعة هي سنن الله في خلق الله : المادي،النفسي،الاجتماع،الأخلاقي																
8	فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية																
9	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة				3				3								
10	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره	4			1	3											
11	بداية الخلق																
12	يوم القيامة	2	1			1											
13	مصير الموت																
14	وجود الجن																
15	الوحي من مصادر المعرفة																
16	الكون من مصادر المعرفة																
17	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من الكون	1				1											
18	يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا																
19	ارتباط العلم بالعمل																
20	عبادة الله		1														
21	تعمير الكون																
22	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته																
23	وظيفة الزاوية التعليمية																
24	وظيفة الزاوية الاجتماعية																
25	وظيفة الزاوية السياسية																
26	وظيفة المسجد التعليمية																
27	وظيفة المسجد الاجتماعية																
28	وظيفة المسجد السياسية																

29	العبادات	1	1		1	2	2			7							
30	الأحوال الشخصية																
31	الأحوال المدنية																
32	الأحكام الجنائية																
33	الأحكام الدستورية																
34	الأحكام الدولية				2	2							1				
35	الأحكام الاقتصادية والمالية																
36	الأخلاق والآداب	12				3				1							
37	الإسلام يختلف عن بقية الأديان												1				
38	الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة		1							1							

جدول رقم 62: يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط

نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الثالثة متوسط

- القراءة الكمية:

- جاء في المحور الأول المعنون بالملف الأول: أن الله خالق الكون مرة واحدة بشكل مفصل وأن الله يدبر شؤون الكون مرة واحدة كذلك بشكل مفصل، وجاء وجود عالمْي عالم الشهادة وعالم الغيب ضمنياً ثلاث مرات ووردت أركان الإيمان أربع مرات بشكل مفصل ومرة واحدة بشكل ضمني وجاء يوم القيامة مرتين بشكل مفصل ومرة واحدة بشكل موجز كما ورد التوصل إلى وحدانية الله انطلاقاً من الكون مرة واحدة بشكل مفصل وجاء الحديث عن وظيفة عبادة الله مرة واحدة بشكل موجز، وتحدث الكتاب عن العبادات مرة واحدة بشكل مفصل ومرة بشكل موجز ومرة واحدة ضمنياً، كما تناول الأحكام الدولية مرتين ضمنياً وتحدث عن الأخلاق والآداب اثنا عشر مرة بشكل مفصل، وبشكل موجز تحدث مرة واحدة عن تفوق الإسلام.

- وفي المحو الثاني المُعَنْوَن بالملف الثاني فقد تحدث ضمنياً عن وجود عالمي الغيب والشهادة ثلاث مراتٍ، وتحدث عن أركان الإيمان ثلاث مرات بشكل مفصل ومرة واحدة بشكل مفصل عن يوم القيامة ومرة واحدة بشكل مفصل عن التوصل إلى وحدانية الله انطلاقاً من الكون ومرتين عن العبادات بشكل مُفَصل ومرتين بشكل موجز، وكذلك تَطَرَّق للأحكام الدولية مرتين بشكل مفصل، وتطرق للأخلاق والآداب ثلاث مرات بشكل مفصل.

- وفي المحور الثالث المُعَنْون بِالملف الثالث فقد وردت العبادات سبع مراتٍ بشكل مفصل ووردت الأحكام الاقتصادية والمالية مرة واحدة ضمنياً ووردتْ الأخلاق والآداب مرة واحدة بشكل مفصل وجاء أن الإسلام يتميز عن غيره مرة واحدة ضمنياً وجاء أن الإسلام يفوق غيره مرة واحدة بشكل مفصل.

- القراءة الكيفية:

ركز هذا الكتاب أيضاً على الأخلاق والآداب وعلى أركان الإيمان ولكنه أيضا لم يتطرق للعلم والمعرفة وطبيعة الوجود والعلاقة بينهم وكذا الغاية من خلق الإنسان، ووظيفته

في هذا الكون، إلا أننا نجده قد تَناول طريقة التوصل لوحدانية الله وعظمة خلقه عن طريق الإعجاز العلمي، ولكن كان هذا في مناسبتين فقط من الكتاب، كما لم يتحدث الكتاب على مؤسستي الزاوية والمسجد، رغم أن المسجد موجود في كل حي من أحياء الجزائر تَقريباً، فلم يتناوله ولم يبين وظائفه وأهميته في المجتمع المسلم.

ونفس الملاحظة السابقة حول الشعور بأهمية الإسلام وتفوقه وتَمّيزه عن غيره من الأديان فإن الكتاب لم يركز على هذا.

كتاب التربية الإسلامية الرابعة متوسط

الجدول رقم 63 الذي يبين تحليل كتاب التربية الإسلامية الرابعة متوسط

جدول رقم 66 يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة متوسط		فئة : المحور الأول				فئة : المحور الثاني				فئة : المحور الثالث				فئة : المحور الرابع			
		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
		مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
1	الله واحد لا شريك له،																
2	الله خالق الكون،																
3	الله يدبر شؤون الكون،										1						
4	الله مطلق الإرادة والتصرف،									1							
5	تعريف العلم																
6	تصنيف العلوم																
7	قوانين الطبيعة هي سنن الله في خلق الله : المادي،النفسي،الاجتماع،الأخلاقي																
8	فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية																
9	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة					1							4				1
10	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره	3			1	2				3							
11	بداية الخلق																
12	يوم القيامة	1	1			1				1				1			
13	مصير الموت																
14	وجود الجن																
15	الوحي من مصادر المعرفة																
16	الكون من مصادر المعرفة																
17	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من الكون																
18	يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا																
19	ارتباط العلم بالعمل																
20	عبادة الله																
21	تعمير الكون																
22	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته																
23	وظيفة الزاوية التعليمية																
24	وظيفة الزاوية الاجتماعية																
25	وظيفة الزاوية السياسية																
26	وظيفة المسجد التعليمية																
27	وظيفة المسجد الاجتماعية																
28	وظيفة المسجد السياسية																

	29	العبادات																
	30	الأحوال الشخصية						1										1
	31	الأحوال المدنية																
	32	الأحكام الجنائية																
	33	الأحكام الدستورية										1			1			
	34	الأحكام الدولية																
	35	الأحكام الاقتصادية والمالية	3												3			
	36	الأخلاق والآداب	4				8				2							
	37	الإسلام يختلف عن بقية الأديان		1											2			
	38	الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة																

جدول رقم 63: يبين نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة متوسط

نتائج تحليل كتاب التربية الإسلامية للسنة الرابعة متوسط

- القراءة الكمية:

- جاء في المحور الأول المُعَنْون بـ: العمل الصالح الحديث عن أركان الإيمان 3 مرات بشكل مفصل ومرة واحدة ضمنياً، وعن يوم القيامة مرة واحدة بشكل مفصل ومرة بشكل موجز، والحديث عن مصير الموت مرة واحدة بشكل موجز، وكذلك الحديث عن الأحكام الاقتصادية والمالية جاء ثلاث مرات بشكل مفصل والحديث عن الأخلاق والآداب أربع مرات بشكل مفصل، وتم تناول الإسلام كدين متميز مرة واحدة بشكل متميز.

- و في المحور الثاني المُعَنْون بـ: تماسك المجتمع جاء الحديث مفصلا عن وجود عالمين عالم الشهادة وعالم الغيب، وتناول المحور أركان الإيمان مرتين بشكل مفصل وكذلك يوم القيامة مرة واحدة بشكل مفصل وجاء الحديث بشكل موجز عن الأحوال الشخصية، في حين تم تناول الأخلاق والآداب ثمانِ مرات بشكل مفصل.

- وفي المحور الثالث المعنون بـ: الإسلام عقيدة وعمل والتزام جاء أن الله يدبر شؤون الكون مرة واحدة بشكل موجز وأن الله مطلق الإرادة والتصرف مرة واحدة بشكل مفصل، وتمَّ تناول أركان الإيمان ثلاث مرات بشكل مفصل ووجود عالمْي الشهادة والغيب أربع مرات ضمنياً ويوم القيامة مرة واحدة بشكل مفصل، وتم تناول الأحكام الدستورية بشكل موجز مرة واحدة، وتم تناول الأخلاق والآداب مرتين بصفة مفصلة.

- وفي المحور الرابع ا لمُعَنْون بـ: لا ضرر في الإسلام تناول يوم القيامة مرة واحدة بشكل مفصل، وبشكل ضمني وجود عالَمْي الشهادة والغيب، ومرة واحدة بشكل ضمني الأحوال الشخصية، والأحكام الدستورية جاءت مرة واحدة بشكل مفصل، والأحكام المالية والاقتصادية ثلاث مراتٍ بشكل مفصل، وجاء أن الإسلام يتميز عن غيره مرتين بشكل مفصل.

ولم تُذْكر بقية الأبعاد المدونة في الجدول.

- القراءة الكيفية:

نفس الملاحظات السابقة في الكتب التي ذكرناها فلم يركز الكتاب على فلسفة الفعل فلم يذكر وظيفة الإنسان في الأرض من عبادة لله وتعمير للأرض.

وركز الكتاب على السِّلم فقط ولم يتحدث عن الحرب كحالة ووسيلة يتوصل بها إلى تحقيق السلم.

- كذلك يصور الكتاب وظيفة الإنسان وظيفة خاطئة حيث جاءت جملة: «الله خلق الإنسان وسخر له ما في الأرض من ثرواتٍ وخيراتٍ لاستغلالها للتمتع بها» في الصفحة 40 من الكتاب وهذا تصور لا يغطي كل وظيفة الإنسان، فهو في الإسلام مطالب بعبادة الله وعمارة الأرض.

- وتطرق الكتاب للشورى كمبدأ عمل به الرسول صلى الله عليه وسلم ولكنه لم يبين أنه خاصية من خصائص الحكم في الإسلام.

قراءة إجمالية لنتائج تحليل كتب التربية الإسلامية:

تبين لنا من خلال نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية الأربعة أنها لا تقدم تصوراً واضحاً عن طبيعة الوجود الإنساني في الكون ولا وظيفته فيه فهذه الكتب وإن ذكرت وجود عالمي الغيب والشهادة إلا أنها لم تحدد ماهية العمل الصالح الذي سيجازي عليه المسلم ولم تحدد ماهية العلم الذي طالب الإسلام بتحصيله، فلم تحدد من هو الإنسان؟ وما وظيفته؟ وما هو العلم وما تصنيف العلوم ولم تربط العلاقة بين الكون والعلم والإيمان ولم تذكر الوحي كمصدر من مصادر المعرفة.

ثم إنها أغفلت الحديث عن مؤسسة مهمة في الإسلام وهي المسجد الذي يقوم بدور سياسي واجتماعي وثقافي تربوي، وهو مؤسسة موجودة في واقع التلميذ، بل قد رأينا كيف أن العلم تم حصره في المدرسة فقط، وهو ما ينفي عن المسجد دوره التعليمي.

ومؤسسة أخرى تاريخية عرفها المجتمع الجزائري وهي مؤسسة الزاوية والتي مارست نفس الوظائف مع المسجد وخصوصاً أثناء الاحتلال الفرنسي ولكنها لم تذكر إطلاقاً .

وهناك تناول محتشم للتشريع الإسلامي بخصوص الأحوال الشخصية والمدنية والأحكام الجنائية والدستورية والدولية والاقتصادية المالية، وإن كان سن التلميذ ومستواه الفكري لا يسمحان بتناول هذه الأحكام بالتفصيل ولكن لم يتم تناول هذه الأحكام بصورة متنوعة وتشمل مناحي الحياة ولو بشكل موجز أو ضمني وذلك لأن التعليم الأساسي هو تعليم إجباري وقد لا يتمكن التلميذ من مواصلة دراسته فمن الواجب أن يتناول هذا التلميذ ما يعرفه بدينه وإن كان بصيغة مبسطة.

والأمر الآخر المشترك في هذه الكتب هو أنها لم تركز على تميز الإسلام عن غيره من الأديان ولم تقدم صورة للإسلام تبين تفوقه عن غيره.

القراءة السوسيولوجية لنتائج الفرضية الثانية:

عرضنا القراءات الإجمالية لنتائج تحليل كتب اللغة العربية والتاريخ والتربية الإسلامية ومن خلال هذه القراءات نستنتج أن فرضيتنا قد تحققت، وسنعيد تحليل النتائج وقراءتها في الاستنتاج العام.

3/ الفرضية الفرعية الثالثة:

– لا يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا.

قمنا بالبحث في القوانين الناظمة للمنشآت المدرسية عن البنايات والمنشآت التي لها علاقة بالهوية: المتحف، مصلى، سارية العلم، جداريات وصور، لافتات، مجسمات تخص رموز الهوية، وهذه القوانين هي:

سنعتمد في التحقق من هذه الفرضية على دراسة الوثائق القانونية التالية:

- قانون رقم 08–04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 ، يتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية
- مرسوم تنفيذي رقم 16–226 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمدرسة الابتدائية.
- مرسوم تنفيذي رقم 16–227 مؤرخ في 22 ذي القعدة عام 1437 الموافق 25 غشت سنة 2016، يحدد القانون الأساسي النموذجي للمتوسطة
- مرسوم تنفيذي رقم 17–162 مؤرخ في 18 شعبان عام 1438 الموافق 15 مايو سنة 2017، يحدد القانون الأساسي النموذجي للثانوية.

وقد نص القانون النموذجي للمدرسة الابتدائية في المادة العاشرة منه أن المدرسة الابتدائية تتوفر زيادة على المرافق البيداغوجية والإدارية والصحية والسكنات الإلزامية والحجابة على الخصوص على ما يأتي:

- قاعة الإعلام الآلي
- قاعة المطالعة.
- قاعة متعددة النشاطات.
- قاعة الأساتذة.
- فضاء للتربية البدنية والرياضية.

- مطعم مدرسي

ونص القانون النموذجي للمدرسة المتوسطة في المادة العاشرة منه على أن المتوسطة تتوفر على المرافق البيداغوجية والإدارية التالية:

الجناح البيداغوجي:

- حجرات الدراسة.
- المدرج.
- مخابر للعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية.
- مخابر للإعلام الآلي.
- ورشة للتربية التشكيلية.
- ورشة للتربية الموسيقية.
- قاعة متعددة النشاطات.
- مكتبة وقاعة المطالعة.

الجناح الإداري:

- مكاتب الإدارة.
- قاعة الأساتذة.
- قاعة الاجتماعات.
- قاعة التوثيق والإعلام المدرسي.
- قاعة الأرشيف.
- الحجابة وقاعة الانتظار

فضاءات تربوية:

- منشآت رياضية.
- فضاءات للنوادي الثقافية والعلمية.

كما تتوفر المتوسطة على سكنات وظيفية ويمكن أن تتوفر على مطعم ومراقد.

ونصت المادة الحادية عشر من القانون النموذجي للثانوية على أن الثانوية تتوفر خصوصا على المرافق البيداغوجية والإدارية والمنشآت الرياضية والفضاءات التربوية التالية:

الجناح البيداغوجي:

- حجرات الدراسة.
- مخابر للعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية.
- مخابر المعلوماتية والتكنولوجيا
- ورشة للتربية التشكيلية.
- ورشة للتربية الموسيقية.
- قاعة متعددة النشاطات.
- مكتبة وقاعة مطالعة.
- مدرج

الجناح الإداري:

- مكاتب الإدارة.
- قاعة الأساتذة.
- قاعة الاجتماعات.
- قاعة التوثيق والإعلام المدرسي.
- قاعة الأرشيف.
- الحجابة وقاعة الانتظار

منشآت رياضية:

- قاعة رياضة.

فضاءات تربوية:

- ملعب رياضي
- فضاءات للنوادي الثقافية والعلمية.

كما تتوفر المتوسطة على سكنات وظيفية ويمكن أن تتوفر على مطعم ومراقد.

وكما نلاحظ فإن هذه القوانين لم تنص على وجود مادي لمنشآت لها علاقة بالهوية الوطنية، فالمتعلم في المدرسة لا يمكنه ممارسة سلوكات تعزز الهوية .وبالتالي فهناك إغفال لهذا الجانب المادي من الايديولوجيا، هذا الجانب الذي ركز عليه ألتوسير فهويرى أن الإيديولوجيا تضم عنصرين مهمين: فهي تشير أولا إلى مجموعة الممارسات المادية التي يزاول المعلمون والتلاميذ من خلالها خبراتهم اليومية؛ فالإيديولوجيا لها وجود مادي في الطقوس والروتين والممارسات المادية التي تنظم العمل اليومي للمدارس وهذا الجانب المادي للإديولوجيا يظهر في التصميم المعماري للمدرسة بحجراتها المنفصلة ومكاتبها ومناطقها الخاصة بالاستجمام، وكل منها يؤكد على جانب من جوانب التقسيم الاجتماعي للعمل حيث إن مساحة المدرسة مرتبة بصورة مختلفة بالنسبة للطاقم الإداري والمعلمين والسكرتارية والتلاميذ داخل مبنى المدرسة. والعنصر الثاني في الإيديولوجيا عند ألتوسير هو تلك الأنظمة الخاصة بالمعاني والتصورات والقيم المتجسدة في الممارسات الملموسة التي تنظم الوعي عند التلاميذ حيث أن هذه الممارسات تغرس في المعلمين والتلاميذ على حد السواء علاقة خيالية بظروف وجودهم، وهكذا فلا تنتمي الإيديولوجيا إلى عالم الوعي بقدر ما تنتمي إلى عالم اللاوعي. ويرى هنري جيرو أن إصرار ألتوسير على أن الإيديولوجية تسيطر من خلال اللاوعي يمثل إسهاما كبيرا في إعادة تحديد معنى هذا المفهوم وطريقة عمله حيث يشير إلى القدرة المحدودة للوعي في تفسير طبيعة السيطرة.(إسماعيل، 2007، ص96)

وإذا كانت الايديولوجيا عند التوسير ترتبط بالعلاقة بين الفرد وظروف وجوده سواء كانت صحيحة أو خاطئة فإن عملية التنشئة الاجتماعية التي تتم في مدرسة تهمل الجانب المادي لايديوولوجية الهوية الوطنية لن تحقق الأهداف المرجوة منها، والغايات المعلنة في القانون التوجيهي 04-08، بمعنى ستتكون للمتعلم ايديولوجية مزيفة عن واقعه المعيش، فعلى الرغم من تأكيد المناهج والقوانين على الهوية الوطنية فلن يصلي المتعلم صلاة الظهر و/أو العصر وهو يسمع الأذان ولن يرى زملاءه ولا أساتذته ولا الإداريين يصلون رغم سماع

الجميع للأذان ورغم أن وقت الأذان معلوم، ولن يرى متحفا ولا صورا ولا مجسمات تخلد رموزا من رموز الهوية فيتكون لديه ايديولوجية مشوهة حول المجتمع المسلم المعتز بتاريخه، فيجد أن مجتمعه المسلم يعرف الشرائع ولكنه يطبقها، وهذا المتعلم قد تعلم في القسم العبادات وأوقاتها وأهمية أدائها ولكنه رغم ذلك يرى بعينيه كيف أن المدرسة كلها لا تستجيب للأذان، ونفس الشيء بالنسبة لرموز التاريخ التي يقرأ عنها في الكتب الدراسية فقط ولا يرى احتفاءً بها ولا تخليدا لها في المدرسة لا في المتحف ولا في مجسمات في ساحة المدرسة ولا في صور ولا فتات.

والايديولوجيا بهذا الشكل المشوه تخدم ايديولوجية النخبة الفرانكوفونية التي تعمل على إحداث قطيعة مع الثقافة الجزائرية الأصيلة المرتكزة على الإسلام والتاريخ واللغة العربية واللغة الأمازيغية. هذه القطيعة التي تمهد لبناء ثقافة جديدة

ومنه فإن فرضيتنا: لا يسمح تنظيم الفضاء المدرسي في بتعزيز الهوية الوطنية المنصوص عليها دستوريا، قد تحققت.

4/ قراءة سوسيولوجية عامة للنتائج:

بينت لنا نتائج التحقق من الفرضية الأولى أن هرمية المعرفة المقدمة في المناهج الدراسية لا تعزز الهوية الوطنية وإنه بالرغم من احتلال اللغة العربية واللغة الأمازيغية لمراتب أولى من حيث الاهتمام بالزمن و المعامل إلا أن هناك إهمالا واضحا لمادتي التربية الإسلامية والتاريخ، أي إهمال لعنصريْ العقيدة الإسلامية والذاكرة الجماعية.

فالتلميذ سيترسخ لديه أن مادة التربية الإسلامية ليست مهمة لا من الناحية العملية في حياته ، ولا من الناحية الدراسية في مشواره الدراسي، وبالتالي لن تغدو العقيدة الإسلامية محركا لسلوك المواطن الجزائري، بخلاف ما تعلنه المادة الثانية من القانون التوجيهي حيث تلح على غاية تكوين مسلم معتز بإسلامه، وهي أيضا ليست مهمة كتخصص معرفي في المجتمع لأن تخصص الشريعة قد حُذف من تخصصات الثانوية في الإصلاحات الأخيرة .

ونفس الشيء بالنسبة لمادة التاريخ فلن تكون لها أهمية لدى التلميذ في حياته الدراسية وكذلك كتخصص معرفي في المجتمع، فلن يكون للتلميذ اهتمام بقضايا الذاكرة الجماعية التي لها أثر كبير في هوية جماعة ما، ولن يهتم المجتمع بالتاريخ كتخصص معرفي له وظائف منها الحفاظ على الهوية الوطنية.

ويعكس هذا الإهمالُ البنيةَ الاجتماعيةَ الأوسعَ التي تسيطر على تسطير المناهج والتي قامت بالإصلاحات التربوية، فقد استبعدت اللجنة الوطنية للاصلاحات التربوية (التي أغلبها من النخبة الفرنكوفونية) ومن قام بإعداد المناهج على ضوء توجيهات هذه اللجنة هاتين المادتين، وبالتالي فالمناهج المدرسية ستؤدي إلى غايات تخالف الغايات التي أُعلن عنها.

وإذا كنا رأينا أن هناك اهتماما باللغة العربية وباللغة الأمازيغية من حيث هرمية المعرفة فقد جاءت نتائج الفرضية الثانية التي تهتم بالمحتوى المعرفي معاكسة لهذا الاهتمام حيث لاحظنا أن هناك إفراغا للغة من خلال إفراغ بعديْها: بُعد التاريخ وبُعد الحاضر والمستقبل، فتكاد تخلو نصوص اللغة العربية المقدمة في كتب العينة من أحداث للأمة

الإسلامية وللأمة الإسلامية العربية وللمجتمع الجزائري، كما أنها لم تحمل تصورات واضحة للحاضر والمستقبل للمجتمع الجزائري في إطار الحضارة الإسلامية، وركزت نصوص هذه المناهج على معالجة تصورات في المستقبل والحاضر لمعالجة مشاكل تقنية كالتلوث ووسائل الاتصال والتطور العلمي.

إضافة إلى إفراد محور في الكتاب المدرسي خاص بالهوية الوطنية مع شبه خلو لبقية المحاور لعناصر الهوية، وهذا ما سميناه تَشيِيَء الهوية الوطنية ، وذلك بتقديمها كموضوع معرفي مستقل وهو ما يجعل التلميذ يعاملها كما يعامل موضوعا معرفيا في الرياضيات أو الفيزياء. ولم تقدم على أساس عناصر ثقافية تتخلل كل المحاور

كذلك قُدمت هذه النصوص خالية من أي شعور بالتميز وأي شعور بالتفوق للمتجمع الجزائري في إطار الحضارة الإسلامية ، والشعور بالتميز وبالتفوق بعدان مهمان للإثنية المركزية، وبدون هذه الأخيرة لا يمكن لجماعة ثقافية أن تحافظ على بقائها كما يقول بيار جان سيمون حول أهمية هذا المفهوم في علم الاجتماع :«يجب اعتبار المركزية الاثنية اعتبارا يرى فيها ظاهرة اعتيادية تماما تكوِّن في الواقع كل جماعة إثنية، كما تؤمن وظيفة إيجابية في حفظ وجودها ذاته، مكوِّنة ما يشبه آلية دفاع من داخل المجموعة تجاه الخارج، بهذا المعنى تكون درجة معينة من المركزية الإثنية ضرورية لبقاء كل جماعة إثنية...» (كوش، 2007، ص204)

وبالتالي فقد تم إفراغ اللغة العربية من أي محتوى يساهم في تعزيز الهوية الوطنية، وإن الاهتمام باللغة العربية في هرمية المعرفية ليس ذا دلالة ايجابية عن الهوية الوطنية، بل إنه مضلِّل حيث يوهم أن الاصلاحات أعطت اهتماما باللغة العربية ولكنها في الحقيقة تسيئ إلى اللغة العربية وإلى العروبة كمكون للهوية الوطنية بإفراغها من محتواها.

وبالنسبة لمادة التاريخ فقد ركزت كتب العينة على التاريخ السياسي للجزائر وقدمت الأحداث التاريخية التي مرت بها الجزائر تقديما جافا بتركيزها على الجانب السياسي مع ذكر مقتضب لآثار هذه الاحداث على الثقافة الجزائرية، فلم تخصص دروس مستقلة لشخصيات

تاريخية علمية أو ثقافية أو سياسية أو عسكرية ولا لمدن تاريخية ولا لمعالم تاريخية، لأن المطلوب من التاريخ ليس المعرفة المجردة بالأحداث بل يفترض أن تكون مادة التاريخ وسيلة لربط التلميذ بالذاكرة المشتركةلمجتمعه، فقد ربط هالبواكس بين الفرد والمجتمع في موضوع الذاكرة حيث «اعتبر أن الإطار الاجتماعي وما يحتويه من مكونات ثقافية يعمل على بناء نسق جمعي يجعل الخبرات الفردية قابلة للتذكر وللتفسير، و... كشف كيف أن الأفراد في تجديدهم الماضي يجعلون أحداثه ذات طابع مرجعي، بحيث لا تعود متمركزة داخل الفرد، بل تصبح ملكا عاما يملك زمانه ومكانه ضمن المنظومة الاجتماعية والثقافية، وهنا تتجلى بوضوح وظيفة الذاكرة الجمعية حسب هالبواش في تأسيس "هوية" المجتمع وضمان سيرورته» (عبد الغني، 2017، ص92) ومن هذا نستنتج أن بناء الذاكرة الجماعية لا يخلو من جانب عاطفي كما لا يخلو من الإثنية المركزية وهو مالم نجده في كتب التاريخ التي درسنا محتوياتها.

وبالنسبة للتربية الإسلامية فقد رأينا كيف أن القائمين على المناهج قدموا محتوى لا يعكس رؤية العالم بالنسبة للإسلام وبالتالي لا يتزود التلميذ بمعالم النظام المعرفي الإسلامي الناظم للمعرفة والعمل بالنسبة للمسلم ، فلم تُقدَّم العقيدة الإسلامية كمحرك لسلوك المسلم في عمارة الأرض والاستخلاف فيها ولم تُوضَّح العلاقة بين العلم والدين على الرغم من التطرق في عدة مناسبات للعلم ولكن دون تعريف العلم وما المقصود به، ولم توضع تصنيفات للعلوم. وللنظام المعرفي أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع حيث يرتبط النظام المعرفي بالثقافة بشكل وطيد، ذلك أنه يرتبط بمفاهيم أخرى كالرؤية الكونية، وهو «بوصفه حقيقة وجوهراً في كل البنى المعرفية سواءاً أطلق عليه مسمى، أي تم تعريفه، أم ظل كامناً متسرباً في مختلف مستويات التفكير الإنساني ومجالاته فكل الثقافات الإنسانية تشتمل على نظام معرفي معين، قد لا يدركه أبناؤه، حتى العلماء منهم، لأنه من دون هذا الناظم لا يمكن أن يتم إنشاء ثقافة أو بناء علوم ومعارف» (بوالشعير، 2014، ص106).

كما أنه مرآة لهذا المجتمع أي أنه يعكس هويته. فحسب عرفان عبد الحميد فتاح يتكون النظام المعرفي من:

- منظومة عقائدية (Ethos): وجهة نظر كلية عن العالم.
- مواقف مخصوصة عن الوجود والحياة والعالم (Ethics): نهج أخلاقي معين
- هوية اجتماعية مشتركة (Ethnos)

فالنظام المعرفي إذاً يمثل الرؤية الهندسية التي في ضوئها يتم البناء المعرفي والتشكيل الاجتماعي والتأسيس الأخلاقي(بوالشعير، 2014، ص-ص:120-121).

ويضيف عبد العزيز بو الشعير «إن من طبيعة النظام المعرفي أنه يؤسس خصوصية الثقافة وخصوصية الحضارة على حد السواء، بما يميز بينه وبين الثقافات والحضارات الأخرى» (بوالشعير، 2014، ص131) ولأن النظام المعرفي الإسلامي يرتكز على العقيدة الاسلامية في هذه المستويات الثلاثة فيمكن القول أن محتوى كتب العينة التي خضعت للتحليل تجاهل بناء هذا النظام المعرفي الإسلامي لدى التلاميذ أثناء عملية التنشئة الاجتماعية ، وخصوصا فيما يخص علاقة الدين بالعلم، وأن هذه المحتويات ركزت على العبادات وعلى الأخلاق من قبيل نبذ العنف والتسامح.

إضافة إلى أن المدرسة من خلال بناياتها لا توفر هياكل مادية من شأنها تقوية تمثل عناصر الهوية عند التلاميذ، فالقوانين لم توص بإنشاء مصليات ولا متاحف ولا جداريات ولا رسومات تخلد مآثر ورموز.

ولترجمة نتائج هذه الفرضيات سوسيولوجياً نعود إلى مفهوم الإيديولوجيا عند لويس ألتوسير حيث تقوم الإيديولوجيا بحسبه بتزويد الأفراد بأساليب للتعرف على أنفسهم وعلاقتهم بالمجتمع المتواجدين فيه، وسواء كان إدراك هؤلاء الأفراد صحيح أو زائفا فإنه يعمل على توجيه سلوكهم العملي(مارشال و سكوت، ج1، 2011، ص186) كما أن الإيديولوجيا عنده تضم عنصرين مهمين: فهي تشير أولا إلى مجموعة الممارسات المادية التي يزاول المعلمون والتلاميذ من خلالها خبراتهم اليومية؛ فالإيديولوجيا لها وجود مادي في الطقوس

والروتين والممارسات المادية التي تنظم العمل اليومي للمدارس وهذا الجانب المادي للإديولوجيا يظهر في التصميم المعماري للمدرسة بحجراتها المنفصلة ومكاتبها ومناطقها الخاصة بالاستجمام، وكل منها يؤكد على جانب من جوانب التقسيم الاجتماعي للعمل حيث إن مساحة المدرسة مرتبة بصورة مختلفة بالنسبة للطاقم الإداري والمعلمين والسكرتارية والتلاميذ داخل مبنى المدرسة. والعنصر الثاني في الإديولوجيا عند ألتوسير هو تلك الأنظمة الخاصة بالمعاني والتصورات والقيم المتجسدة في الممارسات الملموسة التي تنظم الوعي عند التلاميذ، حيث أن هذه الممارسات تغرس في المعلمين والتلاميذ على حد السواء علاقة خيالية بظروف وجودهم(إسماعيل، 2007، ص96)

وعليه فالإيديولوجيا المبثوثة في النظام التعليمي لا تتطابق مع الغايات المعلن عنها وتؤدي إلى غايات أخرى تفضي إلى القطيعة مع الهوية الوطنية. فالتلميذ لن يتمكن من خلال هذه البرامج على التزود بنظام معرفي منطلق من الرؤية الإسلامية يحدد سلوكه ومعارفه، بل سيكوِّن للتلميذ فصلا بين العلم والدين وفصلا بين الحياة العامة والحياة الخاصة وفصلا حتى بين المعرفة والسلوك فمثلا نجده يتعلم أهمية الصلاة وكيفية أدائها ولكنه لا يمارسها في المدرسة بالرغم من أنه يسمع الآذان أثناء تواجده بالمدرسة(غالبا وقت الظهر أو/و العصر) ويعاين التلميذ كيف أن المدرسة تتجاهل "رسميا" هذه الشعيرة من شعائر الإسلام فلا تحرص على أدائها ولا توفر مكانا خاصا لأدائها.

وسيتعلم اللغة العربية الخالية من أي حمولة ثقافية فهو لن يتعرف في المدرسة على قصص وأحداث وشخصيات ومدن ورموز تشكل ذاكرة الأمة الجزائرية خصوصا والأمة العربية الإسلامية عموما، وحتى مادة التاريخ لا تقدم إلا معلومات جافة تتعلق أساسا بالجانب السياسي وخالية من بعد عاطفي تجاه ذاكرة الأمة، ولاتنشِّئُ هذه المناهج التلميذَ على الاعتزاز بأمته وبوطنه ولا الشعور بتفوق وتميز أمته عن غيرها.

ومنه فإذا قارنا هذه الإيديولوجيا مع ما يرمي إليه القانون التوجيهي للتربية 04-08 من تمثلات لعناصر الهوية الوطنية، فإننا نجد أن هذه الإيديولوجيا زائفة لأنها تزود التلاميذ

بأساليب لإدراك أنفسهم وعلاقتهم بالمجتمع المتواجدين فيه إدراكا زائفا ويعمل هذا الإدراك على توجيه سلوكهم العملي، ويتمثل جوهر هذا التزييف في تجاهل رموز المجتمع الجزائري من شخصيات علمية وسياسية وعسكرية وأدبية ومن مدن ومعالم تاريخيةوتجاهل دور العقيدة الإسلامية في تأطير السلوك الانساني من علم وعمل، وحتى الجانب المادي للإيديولجيا –الذي أولاه ألتوسير اهتماما بالغا– فقد تم تجهل المنشأت من مساجد ومصليات ومتاحف وجداريات تخلد مآثر المجتمع وتصور آماله وأحلامه المستقبيلة.

ويظهر لنا أيضا بعد هرمية المعرفة على البنى الاجتماعية الأوسع التي تسيطر على الدولة وذلك من خلال التطرق للعلاقة بين المفاهيم الإيديولوجية والمعرفة والسلطة، وكشف الكيفية التي تعمل من خلالها السلطة الموزعة في المجتمع على خدمة الإيديولوجيات الخاصة وأشكال المعرفة التي تحافظ على استمرارية المصالح السياسية والاقتصادية لجماعات وطبقات معينة في المجتمع، فالمدرسة كمؤسسة ثقافية يمكن استخدامها في صراع المصالح، حيث تترابط مفاهيم: السلطة، المعرفة، الثقافة والسياسة.(إسماعيل، 2007، ص-ص:86-88).

فالتعليم كما يراه يونغ ليس منتجا كالسيارة أو الخبز، وهو يتضمن اختيارا وتنظيما للمعرفة المتاحة في زمن معين، أي عمليات تنطوي على اختيارات واعية أو غير واعية، ومهمة علم الاجتماع التربية حسبه يجب أن تتمثل في ربط أسس اختيار وتنظيم المعرفة –والتي تشكل أساس المناهج الدراسية– ببيئتها التربوية وبالبنى الاجتماعية الأوسع، ويبدو حسبه أن التفكير في الافتراضات التي تشكل أسس اختيار وتنظيم المعرفة في ضوء أهداف وقيم الذين يمسكون بزمام السلطة في المجتمع قد يكون مدخلا مهما لإثارة أسئلة سوسيولوجية مهمة حول المناهج المدرسية. ونكتشف من خلال تحليلنا لهذا البعد في النظام التعليمي الجزائري أن النخبة الفرنكوفونية المنادية بضرورة تجاوز عناصر الهوية الوطنية قد استعملت المدرسة كجهاز للدولة من أجل فرض ايديولوجيتها وتبين ذلك من خلال إهمال

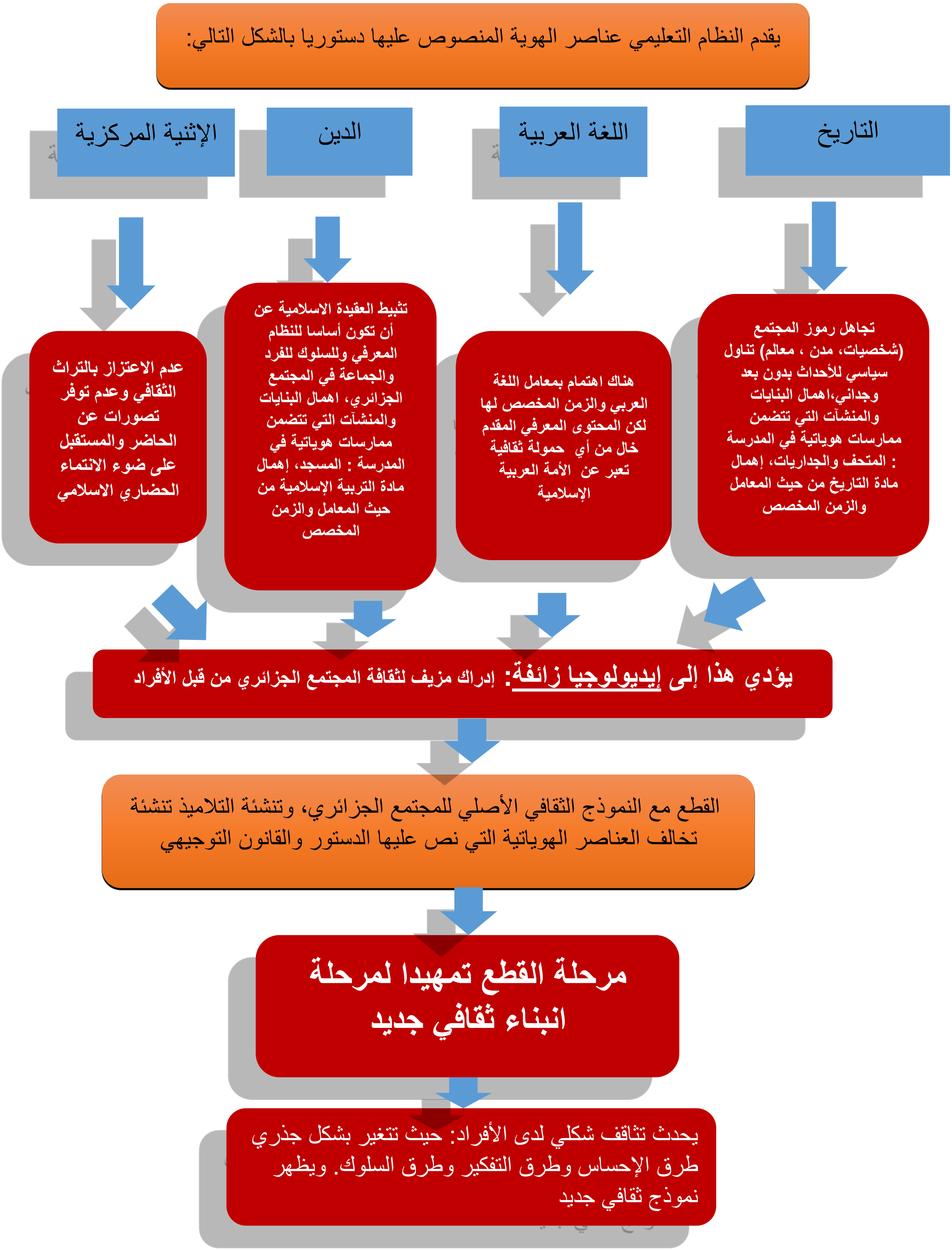
مواد الهوية الوطنية من خلال المعاملات ومن خلال الزمن المتاح لها ومن خلال التخصصات في الثانوية ومن خلال إفراغ المحتوى المعرفي لهذه المواد.

وللانتقال إلى مستوى قراءة هذه النتائج على ضوء عملية التثاقف فإننا نذكر بأهمية الوضعيات الاجتماعية التي ركز عليها روجي باستيد.

فبعد أن رأينا عملية التثاقف القسري إبان الإستعمار ثم عملية التثاقف المخطط له في وضعية الاستعمار الجديد والعولمة في آخر مراحلها، تبين لنا أن النخبة الفرانكوفونية بمعية المؤسسات الدولية تعمل من خلال الدولة ومؤسستها –المدرسة– على فرض إيديولوجية زائفة مخالفة للغايات المصرح بها، وتعمل هذه الإيديولوجية الزائفة على إرساء عملية القطع مع النموذج الثقافي الجزائري الأصيل أي النموذج الثقافي المعروف في المجتمع الجزائري قبل التماس الثقافي بين المستعمر الفرنسي والمجتمع الجزائري، حيث تمهد مرحلة القطع هذه لعملية انبناء ثقافي جديد حيث تصل فيه درجة التغير الثقافي إلى تغير جذري في طرق الاحساس وطرق التفكير، وهو ما يعرف حسب دنيس كوش بالتثاقف الشكلي، فلن تكون العقيدة الاسلامية ناظما للمعرفة ولا للسلوك في الحياة الفردية والجماعية، ولن تربط المجتمع الجزائري بتاريخه روابط متينة من شأنها تعزيز الشعور بالانتماء و تعزيز الاثنية المركزية للحضارة الإسلامية، وستتوقف اللغة العربية عن كونها أداة ربط بين الماضي والحاضر والمستقبل، وهو ما يؤدي إلى قطع الصلة بين المجتمع الجزائري والحضارة الإسلامية، وبهذا سيتحقق تفكيك أهم مصدرين للمقاومة وهما اللغة والدين لدى المجتمع الجزائري واللذان اكتشفهما الضباط والانثروبولوجيون الاستعماريون منذ أن وطئت أقدامهم الجزائر، وستزول الحدود الثقافية (التي تكلم عنها هنتغتون في كلامه عن صدام الحضارات) الممانعة للمجتمع الجزائري.

وبالتالي فصراع النخب حول المدرسة الجزائرية يندرج ضمن صدام الحضارات والذي بدأ منذ أول مرحلة من مراحل العولمة وهي الاستعمار، حيث كان المستعمر يشرف بنفسه على المعالجات الثقافية بهدف توطين وجوده، ثم أوكل هذه المهمة للنخبة الفرانكوفونية في

مرحلة الاستعمار الجديد، ثم في مرحلة العولمة تعززت جهود هذه النخبة بمساعدات المؤسسات الدولية، خدمة لفرض النمط الغربي على سائر المجتمعات المصنفة في خانة "الآخر" أي المختلف ثقافيا عن الغرب. وفي هذا الصراع تم استخدام الدولة لفرض هذه الإيديولوجية، فكانت تهدف إلى احداث قطع بين المجتمع الجزائري والنموذج الثقافي الجزائري الأصيل، وإحداث تثاقف شكلي يؤسس لنموذج ثقافي كريولي جديد ليس جزائريا وليس غربيا.



مخطط رقم 02: ملخص نتائج الدراسة

5/ الاستنتاج العام:

نستنتج من كل هذا ما يلي:

- تعمل هذه الإصلاحات على تهميش مواد التاريخ والتربية الإسلامية واللغة العربية وذلك بتقليل الحجم الساعي والمعامل بالنسبة للمادتين الأوليين وبإفراغ المادة الثالثة من أي حمولة ثقافية تعزز الهوية العربية الإسلامية.
- تعمل هذه الإصلاحات على تهميش المنشآت والبناءات التي من شأنها تعزيز الهوية الوطنية عبر ممارسات يومية داخل المدرسة كالمسجد والمتحف والجداريات.
- محتوى منهاج التربية الإسلامية يُحيِّد العقيدة الإسلامية أن تكون أساسا لنظام معرفي يميز الحضارة الإسلامية، وهذا ما سيمهد لاكتساب التلميذ لرؤيةٍ للعالم تتنافى مع الثقافة الإسلامية التي تربط بين الوحي والمعرفة، حيث سيفصل التلميذ بين العلم والدين وهذا الفصل يميز الثقافة الغربية وهو ما تدعو إليه النخبة الفرانكوفونية. وكذلك يكرس منهاج التربية الإسلامية كونَ العقيدة الإسلامية تتعلق بمجال الفرد أكثر مما تتعلق بمجال الجماعة.
- هناك اهتمام بمعامل وزمن اللغة العربية ولكنه اهتمام مغالط إذ أن محتوى منهاج اللغة العربية خال من أي حمولة ثقافية تعزز الانتماء للحضارة العربية الإسلامية. كما أن هناك تشيئا للهوية بتناوله كمحور مفرد في الكتب المدرسية، دون أن تتضمن المحاور الأخرى اهتماما واضحا بعناصر الهوية، وهو ما يجعل الهوية مجرد موضوع معرفي لا يبني تمثلا اجتماعيا ولا إثنية مركزية للمجتمع.
- محتوى منهاج التاريخ يهتم أساسا بالأحداث السياسية في إطار الدولة الوطنية لا في إطار الحضارة الإسلامية، ويتناول الجانب الثقافي لتاريخ المجتمع بصفة ثانوية، فلا توجد دروس مستقلة لشخصيات علمية أو أدبية أو ثقافية ولا توجد دروس مستقلة لتناول تاريخ مدن أو معالم، كما أنه لا يركز على حرب فرنسا على عناصر هوية المجتمع الجزائري ويعرض العلاقة مع فرنسا كعلاقة تتناوب بين الصداقة والعداء

مهملا الصراع الثقافي، وهو ما من شأنه تكوين ذاكرة جماعية مشوهة وانتقائية تقتصر على الأحداث السياسية فلا يعتز التلميذ بالانتماء لهذا التاريخ.

- أساس هذه الإيديولوجيا الزائفة في المناهج هو التغاضي عن عناصر الثقافة المميزة للنموذج الجزائري والتي نص عليها الدستور من لغة ودين وتاريخ واعتزاز بهذه العناصر.
- وهذه الإيديولوجيا المزيفة شكلان: ايديولوجيا مادية وايديولوجيا رمزية.
- كل هذا يشكل إيديولوجية زائفة عن المجتمع الجزائري وعناصر ثقافته وهويته ويفقد التلميذ القدرة على التماهي بعناصر مجتمعه، وهذا ما يسمى بالتثقاف الشكلي أي التثاقف الذي يحدث فيه تغييرات عميقة في النموذج الثقافي للمجتمع بتغيير بنيات وطرق التفكير والإحساس.

وبنتائج الجانب الميداني يمكننا استكمال الجدول الذي لخصنا به الجانب النظري للدراسة فيكون الجدول كما يلي:

	الوضعية الاجتماعية	نوع التثاقف	الفئة المستهدفة	عامل التثاقف	النتيجة	الآثار
العولمة	الاستعمار	تثاقف قسري: نزع الثقافة	عامة الشعب	تحطيم المؤسسات المجتمعية: القضاء، القبيلة ، الزاوية، المدارس، الأوقاف، الحالة المدنية، الملكية العامة، الضرائب، تكريس الاختلاف الاثني: عربي /بربري، الأرض المحروقة، قانون التجنيس، التبشير	تثقاف مادي	تفكيك بنية المجتمع والذي تجلى في القضاء على المقاومة الشعبية القائمة على أساس العائلة الكبيرة والعقيدة الاسلامية ، وقطع الصلة إلى حد كبير بين المجتمع وتعلم الاسلام واللغة العربية والتاريخ
		تثاقف مخطط له	النخبة	المدرسة	تثاقف شكلي	ظهور أشكال جديدة في الموقف من الاستعمار:الاتجاه اليميني الداعي الى الادماج والاتجاه اليساري الداعي للاستقلال والمتبني الفكر الشيوعيوالاشتراكية، ظهور نخبة تقود ثورة تحريرية لا ترتكز (النخبة) كلها على العقيدة الاسلامية ولا اللغة العربية
		تثاقف مضاد (جمعية العلماء المسلمين)	عامة الشعب	المدرسة	محاولة الرجوع الى النموذج الأصلي	إحياء العقيدة الاسلامية كمحرك للسلوك الاجتماعي، أي إحياء المنطق الداخلي للثقافة الجزائرية قبل الاحتلال، وتغذية الوعي بضرورة تحقيق الاستقلال الثقافي عن فرنسا
	الاستعمار الجديد	تثاقف مخطط له	عامة الشعب	الإدارة عموما والمدرسة خصوصا بقيادة النخبة المفرنسة : التعليم باللغة الفرنسية	تثاقف شكلي	اجهاض التعليم الأصلي والقضاءعليه. اقرار المدرسة الأساسية دون التحضير الجيد لها، تعطيل عملية التعريب التي لم تحصل إلا بعد 27 سنة من الاستقلال
		تثاقف مضاد	عامة الشعب	التعليم الأصلي في المدرسة (التلاميذ النظاميين والتلاميذ المسائيين)، محو الأمية في المساجد، الجامعة الاشتراكية ، المدرسة الأساسية (اصلاحات 1976)	المزاوجة بين الآنية والأصالة	أجهض المشروع مبكرا فلم يدم إلا ست سنوات ولم نطلع على دراسات تتناول هذا
	العولمة	تثاقف مخطط له	عامة الشعب	المدرسة (تستخدم النخبة الدولة من اجل فرض ايديلوجيتها: التوسير وينغ)	تثاقف شكلي	الآثار المحتملة: القطع مع عناصر الهوية: الاسلام التاريخ اللغة العربية، و بث ايديولوجيا زائفة لواقع ومستقبل وتارخ المجتمع الجزائري، التمهيد لانبناء نموذج ثقافي جديد ليس غربيا وليس جزائريا

جدول رقم 64: ملخص للوضعيات الاجتماعية وأنواع التثاقف التي عرفها المجتمع الجزائري في العولمة منذ 1830 إلى غاية الإصلاحات التربوية 2003 (من إعداد الباحث)

خاتمــة

الخاتمـــة:

عملنا في دراستنا هذه المعنونة: النظام التعليمي ومسألة الهوية بالجزائر على دراسة مشكلة الجدل حول تباين غايات الإصلاحات التربوية المعلن عنها في القانون التوجيهي 04-08 والغايات المبثوثة فعليا في المدرسة، فهدفنا إلى تجاوز التفسيرات المجتزأة والمتحيزة للمشكلة والاقتراب من تفسير سوسيولوجي علمي وكذا محاولة معرفة التغيرات الحاصلة على النموذج الثقافي الجزائري، فاعتمدنا على مقاربة بنيوية سوسيوتاريخية تقوم أساسا على اعتبار أن الثقافة بنية دائمة الهدم والانبناء تبعا للوضعيات الاجتماعية المتعاقبة في الزمن التي تمر بها الجماعات وأنه لا وجود للثقافة نقية إذ أن كل الثقافات في تماس مع بعضها، ومكنتنا هذه المقاربة من الوصول إلى أسباب هذا الجدل بين النخب وكذا إلى نتائج هذه الإصلاحات على مستوى ثقافة وهوية المجتمع الجزائري، وبخصوص آليات هذا الصراع فقد اعتمدنا على مقاربة لويس ألتوسير حينما وضح استخدام النخب لمؤسسات الدولة من أجل فرض ايديولوجيتها –النخب– بشقيها المادي والرمزي، وكذلك اعتمدنا على مقاربة مكايكل يونغ حينما ربط بين اختيار وتوزيع المعارف في المدرسة وبين البنى الاجتماعية الأوسع المسيطرة. وانتهجنا منهجا وصفيا وجمعنا البيانات عن طريق تحليل المحتوى والاطلاع على القوانين فتوصلنا إلى أن الاصلاحات التربوية تتضمن غايات تخالف الغايات المعلن عنها رسميا، وأن هذه الاصلاحات تعكس ايديولوجيا النخبة الفرنكوفونية حيث تعمل على تكوين ايديولوجيا زائفة لدى التلميذ عن تاريخ ولغة ودين مجتمعه وذلك بأحداث القطع مع النموذج الثقافي الجزائري الأصلي والتمهيد لانبناء نموذج ثقافي جديد لا تشكل فيه العقيدة الاسلامية مصدرا لرؤية الكون ولا محركا للسلوك ولا تشكل فيه اللغة العربية حامل ثقافة الحضارة الاسلامية ولا يتضمن من الذاكرة الجماعية للمجتمع الجزائري سوى مقتطفات من أحداث سياسية، وبالتالي فلا يمتلك الفرد الجزائري أي شعور بالإثنية المركزية للمجتمع الجزائري كمنتم للحضارة العربية الإسلامية.

المصادر والمراجع

المراجــــــع:

المصــادر:

- القـرآن الكـريم، (سـورة الأعـراف).

المراجع باللغة العربيــة:

1. إبراهيم بوترعة(2014)، التربية والتعليم بين الأمس واليوم: خصائص التعليم في الجزائر وتطور الفكر التربوي، ط 2014، دار الخلدونية، الجزائر.
2. أبو العيد دودو(1975)، الجزائر في مؤلفات الرحالة الألمان (1830-1855)، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
3. أبو القاسم سعد الله(1992)، الحركة الوطنية الجزائرية، ج2 (1900-1930)، ط4، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
4. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الأول، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
5. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الثالث، ط1، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
6. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء الرابع، دار الغرب الإسلامي، لبنان.
7. أبو القاسم سعد الله(1998)، تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان.
8. أبو القاسم سعد الله، الحركة الوطنية الجزائرية 1830-1900، الجزء الأول، ط2009، عالم المعرفة، الجزائر.
9. أحمد مهساس(2007)، الحقائق الاستعمارية والمقاومة، دار المعرفة، الجزائر.

10. إلزنهانس هارتموت(2015)، فشل الاستعمار الفرنسي في الجزائر، ترجمة أحمد بن محمد بكلي، دار القصبة للنشر، الجزائر.
11. انتوني غيدنز(2005)، علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، ترجمة فايز الصياغ للطبعة الرابعة من الكتاب، ط1، المنظمة العالمية للترجمة، بيروت.
12. انتوني غيزنر(2015)، أوروبا في عصر العولمة، ت.عبد الوهاب علوب، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
13. أوليفي لوكور غرانميزون(2008)، الاستعمار والإبادة (تأملات في الحرب والدولة الاستعمارية)، ترجمة: نور الدين بوزيدة، دار الرائد للكتاب، الجزائر.
14. أوليفية لوكور غرانميزون(2011)، في نظام الأهالي، ترجمة: العربي بوينون، منشورات السايحي، الجزائر.
15. إيفون تيران، المواجهات الثقافية في الجزائر المستعمرة.
16. برتران بادي(2006)، الدولة المستوردة (غربنة النصاب السياسي)، ترجمة شوقي الدويهي، دار الفارابي بيروت لبنان، منشورات آنيب (ANEP)، الأبيار، الجزائر.
17. برهان غليون(2015)، المحنة العربية الدولة ضد الأمة، ط4، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، قطر.
18. بشير بلاح(2017)، التدافعات الثقافية في الأسطوغرافيا الجزائرية 1962-1998 (جذورها والعوامل المؤثرة فيها)، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر.
19. بشيري زين العابدين(2011)، النص الديني والضبط الاجتماعي دراسة ميدانية لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، المركز الجامعي غرداية.
20. بوعلام جوهري(2012)، البعد الدعوي في أعمال مولود قاسم نايت بلقاسم، دراسة في الأصول الفلسفية، لمدرسته الإصلاحية والدعوية، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

21. بوفلجة غيات(2002)، التربية والتكوين بالجزائر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران.
22. بول هيرست، جراهام تومبسون(2001)، ما العولمة الاقتصاد العالمي وإمكانات التحكم، ت: فالح عبد الجبار، عالم المعرفة، الكويت.
23. بي سي سميث(2011)، كيف نفهم سياسات العالم الثالث: نظريات التغيير السياسي والتنمية، ترجمة خليل كلفت، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
24. بيل أشكروفت، جاريث جريفيث، هيلين تيفين، (2010)، دراسات ما بعد الكولونيالية (المفاهيم الرئيسية)، ترجمة: أحمد الروبي، أيمن حلمي، عاطف عثمان، المركز القومي للترجمة، القاهرة.
25. تدهوندرتش(2003)، دليل أوكسفورد للفلسفة، ترجمة نجيب الحصادي.
26. تيمونزروبيرتس، وايمي هايت(2004)، من الحداثة إلى العولمة، ترجمة.سمر الشيشكلي، ج2، عالم المعرفة، الكويت.
27. جلال أمين وآخرون(1998)، العرب والعولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
28. جليلة المليح الواكدي(2010)، مفهوم الهوية مساراته النظرية والتاريخية في الفلسفة في الانثروبولوجيا وفي علم الاجتماع، مركز النشر الجامعي، منوبة.
29. جمال قنان، (2007) ، التعليم الأهلي في الجزائر 1830-1944 ،المركز الوطني للدراسات والبحث في الحركة الوطنية وثورة أول نوفمبر 1954، الجزائر.
30. جون جوزيف(2007)، اللغة والهوية (قومية-إثنية-دينية)، ت.عبد النور خرافي، عالم المعرفة، الكويت.
31. جون سكوت المنظرون الأساسيون(2012).

32. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري محمد محي الدين، محمود عبد الرشيد، هناء الجوهري، مراجعة وتقديم محمد الجوهري، المجلد الأول، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

33. جون سكوت وجوردن مارشال(2011)، موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرون، المجلد الثاني، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

34. جون سكوت(2009)، علم الاجتماع المفاهيم الأساسية، ترجمة محمد عثمان، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت.

35. جون سكوت(2012)، خمسون عالم اجتماع المؤسسون، ت.رشا جمال، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، كتاب الكتروني.

36. حاجي فريد(2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر 1837-1937، المنطلق السيرورة والمآل، دار الخلدونية، الجزائر.

37. دريفوس وآخرون(1995)، موسوعة تاريخ أوربا العام، ترجمة حسين حيدر، ط1، منشورات عويدات، باريس.

38. دنيس كوش(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة منير السعيداني، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.

39. ديفيد انغلز، جون هيوسون(2013)، مدخل إلى سوسيولوجيا الثقافة، ترجمة لما نصير، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.

40. رابح خدوسي(2002)، مذكرات شاهد قرن(100 يوم في اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية)، دار الحضارة، الجزائر.

41. رابح لونيسي(2002)، دعاة البربرية في مواجهة السلطة، دار المعرفة، الجزائر.

42. رشدي احمد طعيمة(2008)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه-أسسه-استخداماته، دار الفكر العربي.

43. روجر أوين(2004)، الدولة والسلطة السياسية في الشرق الأوسط، ترجمة عبد الوهاب علوب المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
44. ريمون بودون وَ فرونسوا بوريكو(1986)، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، ترجمة سليم حداد، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
45. الزحيلي وهبة(1985)، الفقه الإسلامي وأدلته، الجزء الأول، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بدمشق.
46. زرواتي رشيد(2007)، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.
47. سعيد اسماعيل عمرو(2007)، في التربية والتحول الديمقراطي: دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو، الدار المصرية اللبنانية، مصر.
48. سعيد بن عبد الله الدارودي(2012)، حول عروبة البربر مدخل إلى عروبة الأمازيغيين من خلال اللسان، منشورات فكر، سلطنة عمان.
49. سعيد بوخاوش(2013)، الاستعمار الفرنسي وسياسة الفرنسية في الجزائر، دار تفتيلت للنشر، الجزائر.
50. شارل روبرت آجرون(2013)، المجتمع الجزائري في مختبر الإيديولوجية الكولونيالية، ترجمة: محمد العربي ولد خليفة، ط2، منشورات ثالة، الجزائر.
51. شمامة خير الدين وآخرون(2013)، اللغة والهوية في الوطن العربي، إشكاليات تاريخية وثقافية وسياسية، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، بيروت.
52. صالح بلعيد(2015)، اللغة العربية خلال خمسين سنة 1962-2012، دار أسامة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
53. صموئيل هنتغتون(1999)، صدام الحضارات صنع النظام العالمي، ت.طلعت الشايب، كط2، سطور.

54. طاهر حسو الزيباري(2011)، أساليب البحث العلمي في علم الاجتماع، المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان.

55. عبد الحميد براهيمي(2001)، في أصل المأساة الجزائرية، شهادة عن حزب فرنسا الحاكم في الجزائر 1958–1999، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

56. عبد الرشيد زروقة(1999)، جهاد بن باديس ضد الاستعمار الفرنسي في الجزائر (1913، 1940)، دار الشهاب، بيروت، لبنان.

57. عبد العزيز بو الشعير(2014)، النظام المعرفي بين الفكر الإسلامي والغربي، ط1، منتدى المعارف، بيروت.

58. عبد العزيز بوالشعير (2014)، النظام المعرفي في الفكرين الإسلامي والغربي، منتدى المعارف، بيروت.

59. عبد الغني عماد(2006)، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

60. عبد القادر حلوش، سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر، ط 2010، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

61. عبد الله الركيبي(2009) الفرانكوفونية مشرقاً ومغرباً، دار العربي للكتاب، الجزائر.

62. عبد الله محمد الأمين النعيم وجمال الدين عبد العزيز الشريف(2007)، مصادر المعرفة الإسلامية، الطبعة الثانية، جامعة الجزيرة معهد إسلام المعرفة (إمام)، السودان.

63. عبد المالك حمروش، التربية والشخصية الجزائرية العربية (بين عبقرية ثورة التحرير وضلال الثورة المضادة)، مطبعة عمار قرفي، باتنة.

64. عثمان سعدي(1993)، التعريب في الجزائر كفاح شعب ضد الهيمنة الفراكوفونية، دار الأمة، الجزائر.

65. عثمان سعدي(2013)، الجزائر في التاريخ، ط 2013، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

66. علي زيكي(2016)، كتابات طوكفيل عن الجزائر (1837–1847)، تمهيد دحو جربال، ط1، دار الجائزة للنشر والطباعة والتوزيع، الجزائر.

67. علي ليلة (2006)، تفاعل الحضارات بين إمكانية الالتقاء واحتمالات الصراع، ط1، دار شركة الحريري للطباعة، القاهرة.

68. عماد عبد الغني(2017)، سوسيولوجيا الهوية –جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

69. عماد عبد الغني(2017)، سوسيولوجيا الهوية –جدليات الوعي والتفكك وإعادة البناء، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

70. عمار بوحوش(2008)، التاريخ السياسي للجزائر، البداية لغاية 1962، ط3، دار البصائر، الجزائر.

71. عمار هلال(2016)، أبحاث ودراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة (1630–1962)، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

72. غابرييل كامب(2014)، البربر ذاكرة وهوية، ترجمة عبد الرحيم حزل، إفريقيا الشرق المغرب.

73. فائق طهبوب وَ محمد سعيد حمدان(2007)، تاريخ العالم الحديث والمعاصر، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.

74. فراد محمد أرزقي(2016)، الأمازيغية وسؤال الانتماء (مقالات وحوارات)، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

75. فرانسيس مورلابيه وجوزيف كولينز(1986)، صناعة الجوع (خرافة الندرة)، ترجمة: أحمد حسان، عالم المعرفة، الكويت.

76. فريد حاجي(2013)، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر 1837-1937م: المنطلق-السيرورة-المآل، دار الخلدونية، الجزائر.

77. فضيل عبد القادر(2013)، المدرسة في الجزائر الحقائق والإشكاليات، الطبعة الثانية، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.

78. كرامش كلير(2010)، اللغة والثقافة، ترجمة أحمد الشيمي، منشورات وزارة الثقافة والفنون والتراث بقطر، الدوحة.

79. كمال عبد الغني المرسي(2002)، الخروج من فخ العولمة، ط1، الإسكندرية.

80. كمال كاتب(2011)، أوربيون، أهالي، ويهود بالجزائر، 1830-1962، تمثيل وحقائق السكان، ترجمة: رمضان زبدي، دار المعرفة، الجزائر.

81. كميل ريسلر(2016)، السياسة الثقافية الفرنسية بالجزائر، أهدافها وحدودها (1830-1962)، ترجمة وتعليق: نذير طيار، كتاب الكتروني من إنتاج دار كتابات جديدة للنشر الالكتروني.

82. كورا أندريو، وحيد الفرشيشي وآخرون(2016)، التاريخ والذاكرة الجماعية في تونس مفاهيم متباينة، مركز الكواكبي للتحولات الديمقراطية، تونس.

83. كوش دنيس(2007)، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، المنظمة العربية للترجمة.

84. مالك بن نبي(2000)، المسلم في عالم الاقتصاد، دار الفكر، دمشق.

85. مالك بن نبي(2002)، وجهة العالم الإسلامي، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق.

86. محمد الصالح الصديق(1999)، الجزائر بلد التحدي والصمود، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية (موفم) للنشر والتوزيع، الجزائر.

87. محمد الطّاهر وَعلى(2009)، التعليم التبشيري في الجزائر من 1830-1904 دراسة تحليلية تاريخية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، (مكتبة القاهرة)، الجزائر.

88. محمد الطيب العلوي(1998)، التربية بين الأصالة والتغريب، منشورات دحلب، الجزائر.
89. محمد بليل(2013)، تشريعات الاستعمار الفرنسي في الجزائر وانعكاساتها على الجزائريين 1881-1954، دار سنجاق الدين للكتاب، الجزائر.
90. مرعي توفيق وأحمد الحيلة و محمد محمود، (2009) المناهج التربوية الحديثة، ط7، دار المسيرة، عمان الأردن.
91. موسوعة النساء والثقافة الإسلامية(2006)، المنهجيات والمنظومات والمصادر، تحرير سعاد جوزيف، ت هالة كمال وآخرون، المجلد الأول، مؤسسة المرأة والذاكرة، القاهرة.
92. مونتيسكيو(2011)، تأملات في تاريخ الرومان أسباب النهضة والانحطاط، ترجمة عبد الله العروي عن طبعة 1748، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغربي.
93. مؤنس حسين(1982)، المساجد، عالم المعرفة، الكويت.
94. نادية زروق(2014)، سياسة الجمهورية الفرنسية الثالثة في الجزائر 1870-1900، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.
95. ناصر الدين سعيدوني(2013)، في الهوية والانتماء الحضاري، ط خاصة، البصائر الجديدة للنشر والتوزيع، الجزائر.
96. نايت قاسي إلياس(2013)، مئوية الاحتلال الفرنسي للجزائر وأثرها على الحركة الوطنية، دار كنوز الحكمة، الجزائر.
97. نزيه بن الأيوبي(2010)، تضخيم الدولة العربية السياسة والمجتمع في الشرق الأوسط، ترجمة أمجد حسين، المنظمة العربية للترجمة، بيروت.
98. نصيرة زميرلين(2013)، التعليم الإسلامي في الجزائر في ظل الاحتلال الفرنسي (1830-1962)، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر.

99. هارتموت إلزنهانس(2015)، فشل الاستعمار الفرنسي في الجزائر، ترجمة: أحمد بن محمد بكلّي إشراف ومراجعة مصطفى ماضي، دار القصبة للنشر، الجزائر.

100. هارلمبس وهولبورن(2010)، سوشيولوجيا الهوية والثقافة، ترجمة حامد حميد محسن، ط1، دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

101. هانس بيترمان، هارالد تسومان(1998)، فخ العولمة الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية، ت.عدنان عباس على عالم المعرفة، الكويت.

102. يحي بوعزيز(1991)، الاتجاه اليميني في الحركة الوطنية الجزائرية من خلال نصوصه (1912-1948)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

103. يحي بوعزيز(2009)، أعلام الفكر والثقافة في الجزائر المحروسة، الجزء الأول، طبعة خاصة، دار البصائر للنشر والتوزيع، الجزائر.

المذكرات والرسائل الجامعية:

1. أحمد بن داود(2017/2016)، المقاومة الثقافية للاستعمار الفرنسي في كل من الجزائر والمغرب من خلال التعليم (1920-1954)، أطروحة دكتوراه علوم في التاريخ الحديث والمعاصر قسم التاريخ وعلم الآثار بكلية الإنسانية والحضارة الإسلامية بجامعة أحمد بن بلة وهران01، الجزائر.

2. بشير سعدوني(2001)، المسار التاريخي للمنظومة التربوية الجزائرية (التعليم الابتدائي والثانوي) من 1962 إلى 1989، رسالة ماجستير، إشراف جمال قنان، معهد التاريخ، جامعة الجزائر.

3. حوداشي بن حرز الله(2010/2009)، أثر النظام الدولي الجديد على المنظومة التربوية من خلال حصة التربية البدنية، مذكرة ماجستير، جامعة دالي إبراهيم، الجزائر.

4. رابح دبي(2011/2010)، السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر ودور جمعية العلماء المسلمين في الرد عليها 1830-1962، دراسة نظرية تحليلية، أطروحة دكتوراه، كلية

العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر (2).

5. رابحي إسماعيل(2013/2012)، الإصلاح التربوي وإشكالية الهوية في المنظومة التربوية الجزائرية، دراسة تحليلية تقويمية، لفلسفة التغيير في ضوء مقاربة حل المشكل، أطروحة دكتوراه، إشراف نادية بعيبع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

6. مجيد مسعودي(2012/2011)، إصلاح المنظومة التربوية بين الخطاب والواقع 2000-2010، رسالة ماجستير في التنظيمات السياسية والإدارية، تخصص موارد بشرية، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، جامعة الجزائر 3.

7. محمد العلمي شراد(2015/2014)، النظام التعليمي وثوابت الهوية الوطنية، (كتب المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً)، مذكرة ماجستير تخصص علم الاجتماع التربوي، إشراف الجمعي النوي كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة سطيف2.

المجلات والدوريات:

1. أحمد درار (1972)، التعليم الأصلي في الجزائر خلال العشر سنوات في استرجاع الاستقلال، مجلة الأصالة، عدد8، السنة الثانية.
2. إسماعيل تاحي(2017)، تجربة التعليم الأصلي في الجزائر مشروع نهضوي في سياق تجاذبات فكرية، مجلة تاريخ المغرب العربي، العدد6.
3. آسيا بلحسين رحوي(2011)، وضعية التعليم الجزائري غداة الاحتلال الفرنسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد 7 ديسمبر.
4. بوضياف سميرة(2014)، ملمح تكوين المعلمين والأساتذة في الفترة الاستعمارية، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 08.

5. ثائر رحيم كاظم(2009)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، المجلد8، العدد1.

6. حسين سيد سليمان(أفريل 1986)، مجلة دراسات أفريقية، العدد الثاني، الخرطوم.

7. صلاح ياسين َو معتز خالد(2011)، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد11، العدد1.

8. طيبي الغماري(ديسمبر 2012)، خمسون سنة من التعدد اللغوي في المدرسة الجزائرية صراع هويات ينتهي إلى أمية، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ منشورات جامعة معسكر، الرشاد للطباعة والنشر سيدي بلعباس–الجزائر، العدد رقم07.

9. عبد المجيد الشريف(1971)، التعليم الأصلي في الجزائر، مجلة الأصالة، عدد4.

10. عثمان شبوب(ديسمبر 1972)، دور التعليم الأصلي في ثقافتنا الحديثة، مجلة الأصالة، عدد 11، السنة الثانية.

11. غربي محمد(2009)، تحديات العولمة وآثارها على العالم العربي، مجلة اقتصاديات شمال إفريقيا، العدد6، الشلف.

12. محمد العربي الزبيري(شتاء 1983)، الغزو الثقافي في الجزائر 1982/1962، مجلة الرؤيا، الصادرة عن اتحاد الكتاب الجزائريين، العدد3، السنة2، دار البعث، الجزائر.

الملتقيات:

1. الطيبي الغماري(2015)، الإسلام ومحاربة الإرهاب، المجلد الثاني، المؤتمر الإسلامي العالمي، مكة المكرمة.

المراسيم والقوانين:

1. الجريدة الرسمية(2016)، العدد14.
2. القانون التوجيهي 04-08 القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، العدد الرابع، الصادر في الجريدة الرسمية.
3. مرسوم 71-128 المؤرخ في 13 ماي 1971.
4. المنشور الإطار للدخول المدرسي 2017/2016.
5. المنشور الإطار للدخول المدرسي 2018/2017.
6. النشرة الرسمية للتربية الوطنية(2004)، المعهد الوطني لمستخدمي التربية.

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Jean Etienne, Françoise Bloess, Jean Pierre Noreck, Jean-Pierre Roux(2004), Dictionnaire de sociologie, Edition: Yan Rodie-Talbère, Paris.
2. Kamel Kateb(2014), le Système éducatif dans l'Algérie coloniale (1833-1962), édition Apic, Alger.
3. Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed cherkaoui, Bernard Pierre le cuyer(2005), Dictionnaire de la sociologie, harousse, Paris.

الملاحــق

الملحق رقم (1):

جدول يبين نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية

		جدول يبين نتائج تحليل كتب التربية الإسلامية	فئة : المحور الأول				فئة : المحور الثاني				فئة : المحور الثالث				فئة : المحور الرابع			
			شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المتن	1	الله واحد لا شريك له،																
	2	الله خالق الكون،																
	3	الله يدبر شؤون الكون،																
	4	الله مطلق الإرادة والتصرف،																
	5	تعريف العلم																
	6	تصنيف العلوم																
	7	قوانين الطبيعة هي سنن الله في خلق الله : المادي،النفسي،الاجتماع،الأخلاقي																
	8	فهم الكون بالمزاوجة بين التوحيد والقوانين العلمية																
	9	وجود عالمين: عالم الغيب وعالم الشهادة																
	10	أركان الإيمان: الله ، الملائكة، الكتب، الرسل، اليوم الآخر، القدر خيره وشره																
	11	بداية الخلق																
	12	يوم القيامة																
	13	مصير الموت																
	14	وجود الجن																
	15	الوحي من مصادر المعرفة																
	16	الكون من مصادر المعرفة																
	17	التوصل إلى وحدانية الله انطلاقا من الكون																
	18	يحاسب الإنسان يوم القيامة على عمله في الدنيا																
	19	ارتباط العلم بالعمل																
	20	عبادة الله																
	21	تعمير الكون																
	22	الكون مسخر للإنسان ليؤدي وظيفته																
	23	وظيفة الزاوية التعليمية																
	24	وظيفة الزاوية الاجتماعية																
	25	وظيفة الزاوية السياسية																

26	وظيفة المسجد التعليمية																
27	وظيفة المسجد الاجتماعية																
28	وظيفة المسجد السياسية																
29	العبادات																
30	الأحوال الشخصية																
31	الأحوال المدنية																
32	الأحكام الجنائية																
33	الأحكام الدستورية																
34	الأحكام الدولية																
35	الأحكام الاقتصادية والمالية																
36	الأخلاق والآداب																
37	الإسلام يختلف عن بقية الأديان																
38	الإسلام أحسن الأديان مناسبة للإنسان في كل الأزمنة																

الملحق رقم (2):

جدول نتائج تحليل كتب اللغة العربية

			محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور				محور8				محور			
			ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا		ش التنا		م التنا	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
المكون التاريخي	المضمون	أحداث تاريخية للأمة																																				
		أعياد تاريخية																																				
		شخصيات سياسية أو عسكرية																																				
		شخصيات أدبية																																				
		شخصيات علمية																																				
		شخصيات ثقافية																																				
		انجازات سياسية أو عسكرية																																				
		انجازات أدبية																																				
		انجازات علمية																																				
		انجازات ثقافية																																				
		معالم تاريخية																																				
		مدن تاريخية																																				
مكون المستقبل	الأحلام المشتركة	تصورات الأمة عن الحاضر																																				
		تصورات الأمة عن المستقبل																																				
الاثنية المركزية	الشعور بالتميز	العروبة تختلف عن غيرها																																				
	الشعور بالتفوق	العروبة متفوقة عن غيرها																																				

الملحق رقم (3):

جدول نتائج تحليل كتب التاريخ

			محور				محور				محور			
			شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول		شكل التناول		مستوى التناول	
			مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني	مفصل	موجز	صريح	ضمني
الذاكرة الجمعية		تراجم وسير شخصيات تاريخية												
	انجازات تاريخية	انجازات علمية												
		انجازات ثقافية												
		انجازات أدبية												
		انجازات سياسية وعسكرية												
	مآس تاريخية	مآس تاريخية												
	معالم تاريخية مادية	قصص مدن تاريخية												
		قصص معالم تاريخية												
الإثنية المركزية		الشعور بالتميز												
		الشعور بالتفوق												

الملحق رقم (4):

جدول الأساتذة المحكمين:

الاسم واللقب	المستوى العلمي	الجامعة	الإمضاء
أمحمد بن العربي	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة	
عبد القادر محمدي	أستاذ محاضر أ	جامعة زيان عاشور الجلفة	
علي بونوة	أستاذ محاضر أ	جامعة غرداية	
بن سليم حسين	أستاذ محاضر أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط	